

СТАНДАРТ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева

Дошкольная педагогика

с основами методик воспитания и обучения

ДЛЯ БАКАЛАВРОВ

Допущено Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования в качестве
учебника по направлению 050100 «Педагогика»

ПИТЕР®

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2013

Дошкольная педагогика
с основами методик воспитания и обучения.
Учебник для вузов.
Стандарт третьего поколения

Рецензенты:
***Дыбина О. В.**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета;*
***Коротаева Е. В.**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Уральского педагогического университета*

Заведующая редакцией	*М. Трофимова*
Руководитель проекта	*Т. Шапошникова*
Ведущий редактор	*Е. Власова*
Литературный редактор	*В. Ганчурина*
Художник	*С. Маликова*
Корректоры	*О. Андросик, И. Мивриньш*
Верстка	*А. Шляго*

ББК 74.1я7
УДК 373(075)

Д71 Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 464 с.: ил.

ISBN 978-5-496-00013-0

Учебник написан преподавателями кафедры дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А. И. Герцена под руководством доктора педагогических наук, профессора А. Г. Гогоберидзе и кандидата педагогических наук, доцента той же кафедры О. В. Солнцевой. В учебнике раскрыты научные и методические достижения в области современной теории и практики дошкольного образования, психолого-педагогической науки в целом. Структура учебника и характер изложения материала позволяют студенту самостоятельно включаться в процесс педагогического самообразования и оценивать собственные достижения; помогают преподавателю организовывать учебную деятельность студентов.

Учебник предназначен для студентов педагогических вузов и написан в полном соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта третьего поколения и имеет гриф УМО по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование».

ISBN 978-5-496-00013-0 © ООО «Питер Пресс», 2013

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ООО «Питер Пресс», 192102, Санкт-Петербург, ул. Андреевская (д. Волкова), д. 3, литер А, пом. 7Н.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 — литература учебная.
Подписано в печать 12.10.12. Формат 60x90/16. Усл. п. л. 29,000. Тираж 2000. Заказ
Отпечатано с готовых диапозитивов в ИПК ООО «Ленинградское издательство».
194044, Санкт-Петербург, ул. Менделеевская, 9.

Оглавление

Введение 10

Модуль 1. Дошкольная педагогика 16

Раздел 1. Теоретические основы дошкольной педагогики 16

Глава 1. Дошкольное детство как социокультурный и педагогический феномен 16

1.1. Понятие «детство». Философско-педагогические концепции детства 16

1.2. Развитие ребенка как субъекта детской деятельности 22

1.3. Портрет ребенка в поликультурном пространстве России 29

Глава 2. Психологический портрет дошкольного детства 34

2.1. Развитие психических процессов в дошкольном детстве 34

2.2. Особенности возрастного развития детей дошкольного возраста 41

Глава 3. Дошкольная педагогика — отрасль педагогической науки 54

3.1. Объект, предмет, история дошкольной педагогики 54

3.2. Теоретические основы дошкольной педагогики 62

3.3. Методы исследования в дошкольной педагогике 67

3.4. Методология современных педагогических исследований дошкольного детства 73

Раздел 2. Дошкольное образование как система 78

Глава 4. Система дошкольного образования Российской Федерации: состояние и перспективы развития 78

4.1. Система дошкольного образования в нормативных документах 78

4.2. Примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования 90

4.3. Преемственность дошкольного и начального образования 95

4.4. Перспективы развития системы дошкольного образования 98

Глава 5. Раннее образование детей за рубежом 101
5.1. Институциональные формы раннего образования детей в зарубежных странах 101
5.2. Авторские теории и системы раннего образования 110

Раздел 3. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении 117

Глава 6. Основы целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 117
6.1. Основы целостного педагогического процесса в группах дошкольного возраста 117
6.2. Особенности целостного педагогического процесса в группах раннего возраста 124
6.3. Педагог как субъект педагогического процесса 128
Глава 7. Воспитание детей в целостном педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения 136
7.1. Понятие «воспитание». Особенности воспитания детей дошкольного возраста 136
7.2. Задачи и содержание процесса воспитания детей дошкольного возраста 142
7.3. Принципы воспитания 149
7.4. Методы воспитания 151
Глава 8. Обучение детей в целостном педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения 158
8.1. Теория обучения детей дошкольного возраста, ее исторические особенности 158
8.2. Сущность и структура обучения детей в целостном педагогическом процессе 163
8.3. Психолого-педагогические основы организации обучения 168
8.4. Принципы обучения детей дошкольного возраста 171
8.5. Методы обучения дошкольников, их своеобразие 174
8.6. Формы организации обучения дошкольников 177
Глава 9. Формы организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 183
9.1. Своеобразие форм организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 183

9.2. Метод проектов как инновационная форма организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 197

Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста 203

Раздел 1. Физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста 203

Глава 1. Основы методики физического развития и воспитания детей дошкольного возраста 203

1.1. Задачи и содержание физического развития и воспитания детей дошкольного возраста 203

1.2. История становления методики физического развития и воспитания детей дошкольного возраста 207

1.3. Современные технологии физического развития и воспитания детей дошкольного возраста 209

Глава 2. Основы воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста 215

2.1. Задачи и содержание воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста 215

2.2. Современные технологии воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста 221

Глава 3. Основы воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте 223

3.1. Задачи и содержание воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте 223

3.2. Современные технологии воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте 226

Раздел 2. Социально-личностное развитие и воспитание детей дошкольного возраста 232

Глава 4. Основы воспитания культуры общения, поведения и деятельности у детей дошкольного возраста 232

4.1. Задачи и содержание воспитания культуры общения, поведения и деятельности у детей дошкольного возраста 232

4.2. Воспитание культуры поведения и общения детей дошкольного возраста в истории отечественной педагогики 237

4.3. Педагогические условия и методы воспитания культуры поведения и общения у детей дошкольного возраста 240
Глава 5. Основы развития, воспитания и обучения ребенка в игре 245
5.1. Задачи и содержание развития, воспитания и обучения детей в игре 245
5.2. История становления методики развития, воспитания и обучения детей в игре 246
5.3. Современные технологии развития, воспитания и обучения детей в игре 254
Глава 6. Основы методики трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста 268
6.1. Задачи и содержание трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста 268
6.2. История становления методики трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста 273
6.3. Современные технологии трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста 275

Раздел 3. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста 279

Глава 7. Основы методики развития речи детей дошкольного возраста 279
7.1. Задачи и содержание развития речи детей дошкольного возраста 279
7.2. История становления методики развития речи детей дошкольного возраста 289
7.3. Современные технологии развития речи детей дошкольного возраста 294
Глава 8. Основы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста 299
8.1. Задачи и содержание сенсорного воспитания детей дошкольного возраста 299
8.2. История становления методики сенсорного воспитания детей дошкольного возраста 303
8.3. Условия и методика сенсорного воспитания детей дошкольного возраста 306

Глава 9. Основы методики логико-математического развития детей дошкольного возраста 310
9.1. Задачи и содержание логико-математического развития детей дошкольного возраста 310
9.2. История становления методики развития элементарных математических представлений в дошкольном возрасте 316
9.3. Современные технологии логико-математического развития детей дошкольного возраста 319
Глава 10. Основы методики экологического воспитания детей дошкольного возраста 323
10.1. Задачи и содержание экологического воспитания детей дошкольного возраста 323
10.2. История становления методики экологического воспитания детей дошкольного возраста 326
10.3. Современные технологии экологического воспитания детей дошкольного возраста 328

Раздел 4. Художественно-эстетическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста 336
Глава 11. Основы методики приобщения детей к изобразительному искусству и развития творчества в изобразительной деятельности 336
11.1. Задачи и содержание приобщения детей к изобразительному искусству и развития творчества в изобразительной деятельности 336
11.2. История становления методики обучения изобразительной деятельности в дошкольном возрасте 339
11.3. Современные технологии приобщения дошкольников к изобразительному искусству и развития творчества в изобразительной деятельности 342
Глава 12. Основы методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста 350
12.1. Задачи и содержание музыкального воспитания детей дошкольного возраста 350
12.2. История становления методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста 355
12.3. Современные технологии музыкального воспитания детей 357

Глава 13. Основы методики литературного развития детей дошкольного возраста 363
13.1. Задачи и содержание литературного развития детей дошкольного возраста 363
13.2. История становления методики литературного развития детей дошкольного возраста 366
13.3. Современные технологии литературного развития детей дошкольного возраста 369

Раздел 5. Проектирование педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения 376

Глава 14. Педагогическая диагностика достижений детей дошкольного возраста и мониторинг образовательного процесса в детском саду 376
14.1. Педагогическая диагностика достижений детей дошкольного возраста 376
14.2. Мониторинг образовательного процесса в детском саду 385
Глава 15. Планирование педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 389
15.1. Основы планирования педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 389
15.2. Проектное комплексно-тематическое планирование педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 398
Глава 16. Проектирование предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении 401
16.1. Проектирование предметно-развивающей среды группы детского сада 401
16.2. Проектирование предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения 407
Глава 17. Проектирование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами 413
17.1. Корпоративная культура взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении 413
17.2. Проектирование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с культурным пространством города 418
17.3. Проектирование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения со школой 423

Глава 18. Проектирование взаимодействия дошкольного учреждения с семьей ... 424
18.1. Особенности семейного воспитания детей дошкольного возраста ... 424
18.2. Технологии проектирования взаимодействия дошкольного учреждения с семьей ... 427
Глава 19. Ребенок на пороге школы... ... 434
19.1. Готовность ребенка к школьному обучению ... 434
19.2. Особенности организации процесса подготовки к школе в детском саду ... 439

Приложения ... 449

Приложение 1. Проблемные вопросы для самодиагностики и диагностики ... 449
Модуль 1. Дошкольная педагогика ... 449
Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста ... 450
Приложение 2. Банк контрольно-измерительных материалов. Индивидуальные задания ... 454
Модуль 1. Дошкольная педагогика ... 454
Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста ... 455
Приложение 3. Задания для подгруппы студентов ... 457
Модуль 1. Дошкольная педагогика ... 457
Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста ... 458
Приложение 4. Итоговая аттестация ... 459
Оцениваемые компетенции ... 459

Литература ... 462

Нормативные документы ... 462
Стратегические документы ... 462
Примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования ... 462
Учебные, учебно-методические пособия, монографии ... 463

Введение

Уважаемые коллеги!

У вас в руках учебник, посвященный вопросам дошкольной педагогики и методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Это не первый и, конечно же, не последний учебник, посвященный проблемам развития и воспитания растущего человека в самый важный период его становления, который определяет характер всей его последующей жизнедеятельности, — период дошкольного детства!

Дошкольное детство — уникальный, самоценный период становления личности, имеющий ярко выраженную специфику возрастного развития, требующий особого психолого-педагогического сопровождения и условий.

Дошкольное детство — целостный феномен, основа, определяющая развитие человека на протяжении всей его жизни. Мир детей, мир детства традиционно привлекает внимание ученых и практиков, исследующих закономерности развития и становления ребенка, разрабатывающих подходы к его воспитанию.

Ребенок — уникальная, неповторимая, яркая индивидуальность. Его субъектность и самобытность проявляются в желаниях, интересах, потребностях, избирательном отношении к миру и людям, в конфликтах и противоречиях с самим собой и другими, в самостоятельности и творчестве в доступных видах деятельности.

Ребенок дошкольного возраста развивается, накапливая индивидуальный опыт, жизненные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, привнося в нее элементы своей субкультуры, становясь субъектом разных видов деятельности. Дошкольник транслирует наш взрослый мир со всеми его достоинствами и недостатками. Это не просто отражение — это активная работа чувства и ума, осмысление мощного информационного потока, переживание всего того, что он видит и слышит вокруг себя.

Помочь ребенку открыть мир для себя и себя — миру призваны взрослые, в том числе взрослые, имеющие такую непростую и такую замечательную профессию — педагог!

Современный этап может быть охарактеризован как время инноваций и перемен, модернизации отечественного образования и его

интеграции в мировое образовательное пространство. Это период быстрой смены условий и требований системы, время гибких, адаптивных, инициативных и творческих педагогов.

Вузы России перешли на уровневую модель подготовки специалистов для системы образования — бакалавров и магистров, реализуя новый Федеральный государственный образовательный стандарт.

Это, несомненно, инновационный этап в развитии высшего профессионального педагогического образования в нашей стране.

Профессиональная деятельность современного педагога дошкольного образования — деятельность, ориентированная на целостное развитие и воспитание ребенка в педагогическом процессе, — требует особого, нового качества подготовки педагога.

Инновационность данной системы подготовки определяется:

- во-первых, обеспечением условий непрерывности образования, возможности построения профессиональной карьеры на основе получения образовательных степеней — бакалавра и магистра;
- во-вторых, обеспечением единства целевого, содержательного и технологического компонентов образовательного процесса, ориентированных на качество подготовки, показателем которого становится профессиональная компетентность будущего педагога.

Компетентностный подход к анализу профессиональной деятельности и в целом образованности человека становится ведущим в современной социальной системе.

Замысел нашего учебника основан на логике компетентностного подхода, предполагающего формирование у будущих педагогов педагогической компетентности как готовности к решению ведущих групп задач профессиональной деятельности: диагностических, проектировочных, задач самообразования, задач взаимодействия с субъектами педагогического процесса.

Нам кажется, что круг читателей нашего учебника может быть широк.

Конечно, чтение потребует от вас начальной педагогической образованности, а главное — желания размышлять над вопросами, которые поднимаются на страницах учебника.

При этом наш читатель — тот:

- кому интересны проблемы развития и воспитания ребенка дошкольного возраста;
- кто хотел бы помогать растущему человеку открывать мир вокруг себя;
- кто помогает другому освоить такую непростую, но прекрасную профессию педагога!

Нам кажется, что качественная новизна предлагаемого учебника определяется следующими причинами.

Во-первых, это ориентация или даже центрация на самоценности периода детства в развитии человека, на уникальности детской культуры и субкультуры. В связи с этим в основу учебника положена разработанная авторами концепция развития ребенка как субъекта детской деятельности и поведения, впервые даются характеристики ценностных ориентаций, интересов, размышлений современного дошкольника — ребенка XXI века.

Во-вторых, это признание того, что современный детский сад — это уникальное образовательное учреждение нового типа, совершенно непохожее на детский сад еще десятилетней давности. В условиях модернизации дошкольного образования, принятия Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, вариативности программ и типов дошкольных учреждений все острее встает необходимость решения проблемы целостного развития ребенка в вариативном пространстве форм, средств и способов организации его воспитания, обучения, образования. На страницах учебника мы попытались разработать подход к организации целостного развития детей в условиях педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Наш учебник базируется на следующих принципах.

Принцип фундаментальности. Именно этот принцип определил логику изложения материала и подчинил ее логике развития педагогической науки на современном этапе. Поэтому вам предлагается многоаспектный анализ разных (философских, психологических, педагогических, методических) основ процесса воспитания, обучения, образования детей дошкольного возраста.

Принцип гуманизации. Мы хотим сориентировать наших читателей в поликонцептуальном пространстве современного научно-педагогического знания, сопоставить различные теории, концепции, системы. Поэтому мы отвергаем догматический подход изложения точки зрения авторов как единственно верный и приглашаем вас к дискуссии.

Принцип активизации индивидуального личностно-профессионального потенциала читателя и права на самообразование. Наше пособие выполняет не только информационную, но и образовательную функцию, что позволяет осуществлять самодиагностику и диагностику качества образовательных результатов в процессе выполнения разного рода заданий, тестов, ответов на вопросы.

Учебник построен по модульному принципу и включает два модуля.

1. Дошкольная педагогика (8 кредитов), в котором раскрываются теоретические основы дошкольной педагогики, вопросы организации системы дошкольного образования в России и за рубежом, подходы

к организации воспитания и обучения ребенка в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста (12 кредитов). Здесь рассматриваются целевые, содержательные и технологические аспекты физического, социально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эстетического развития и воспитания детей; методические вопросы проектирования педагогического процесса.

Проблемные вопросы, интегративные задания позволят студентам и преподавателям осуществлять контроль и самоконтроль качества профессиональной подготовки.

Содержание учебника ориентировано на формирование следующих компетенций студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование»:

- готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);
- способен логически верно строить устную и письменную речь (ОК-6);
- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания (ОПК-6);
- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);
- готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7).

Авторы учебника — преподаватели кафедры дошкольной педагогики Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, старейшей в России кафедры по подготовке специалистов для системы дошкольного образования.

Сотрудники кафедры являются разработчиками ГОС и Основных образовательных программ 2-го поколения (направление — «Педагогика», профили дошкольного образования), ФГОС и Основных образовательных программ по направлению «Педагогическое образование».

Преподаватели кафедры — авторы программно-методического комплекса «Детство», программы дошкольного образования, соответствующей Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Нам хотелось бы выразить огромную благодарность и признательность нашим учителям, без которых был бы невозможен наш учебник.

Главы учебника написаны следующими авторами.

1. **Акулова О. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 2**. *Глава 13*).
2. **Бабаева Т. И.**, кандидат педагогических наук, профессор **(Модуль 1**. *Глава 3*: параграф 3.2; *Глава 7*. **Модуль 2**. *Глава 4*. *Глава 19*).
3. **Березина Т. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 3*: параграф 3.3. **Модуль 2**. *Глава 18*).
4. **Вербенец А. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 9*: параграф 9.1. **Модуль 2**. *Глава 11*. *Глава 15*. *Глава 17*: параграфы 17.2, 17.3).
5. **Гогоберидзе А. Г.**, доктор педагогических наук, профессор (**Введение**. **Модуль 1**. *Глава 1*: параграфы 1.1, 1.2, 1.3. *Глава 3*: параграф 3.4. *Глава 6*: параграфы 6.1, 6.3. **Модуль 2**. *Глава 12)*.
6. **Грядкина Т. С.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 2**. *Глава 1)*.
7. **Деркунская В. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 1*: параграф 1.1. *Глава 2*: параграфы 2.1, 2.2. *Глава 6*: параграф 6.3. *Глава 9*: параграф 9.2. **Модуль 2**. *Глава 2*. *Глава 3*. *Глава 12*).
8. **Ивченко Т. А.**, ассистент (**Модуль 2**. *Глава 10*).
9. **Михайлова З. А.**, кандидат педагогических наук, профессор (**Модуль 2**. *Глава 9*).
10. **Никонова Н. О.**, старший преподаватель (**Модуль 2**. *Глава 10)*.
11. **Новицкая В. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 2**. *Глава 17*).
12. **Полякова М. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 2**. *Глава 8*. *Глава 9*. *Глава 14*. *Глава 16*).
13. **Римашевская Л. С.**, кандидат педагогических наук, доцент **(Модуль 2**. *Глава 6*. *Глава 10)*.
14. **Солнцева О. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 3*: параграфы 3.1, 3.2. *Глава 4*: параграфы 4.1, 4.2, 4.3. *Глава 5*. *Глава 8*. *Глава 9*: параграф 9.1. **Модуль 2**. *Глава 5*. *Глава 15*).
15. **Сомкова О. Н.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 9*: параграфы 9.1, 9.2. **Модуль 2**. *Глава 7*. *Глава 15)*.
16. **Таратухина М. С.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 4*: параграфы 4.1, 4.4.).

17. **Яфизова Р. И.**, кандидат педагогических наук, доцент (**Модуль 1**. *Глава 6*: параграф 6.2).

Открывая первые страницы нашего учебника, помните, что:

- педагогика — это наука воспитания человека человеком!
- педагогика — это искусство понимания и помощи, взаимодействия и доверия, сотрудничества и сотворчества!

Мы надеемся, что изучение нашего учебника поможет вам приблизиться к разгадке тайны воспитания, обучения и образования растущего человека дошкольного возраста.

Желаем вам успеха!

Модуль 1
Дошкольная педагогика

Раздел 1
Теоретические основы дошкольной педагогики

Глава 1. Дошкольное детство как социокультурный и педагогический феномен

1.1. Понятие «детство». Философско-педагогические концепции детства

Что мы знаем о детстве?

В силу широкой распространенности данного понятия каждый из нас уверен, что знает о детстве все, легко может объяснить это явление и его значение в жизни взрослого человека. Но именно за этим простым с обывательской точки зрения пониманием детства скрываются неопознанность и необъяснимость этого феномена. Как справедливо пишет Я. Корчак: «Мы не знаем детей, хуже того — знаем по предрассудкам»[1].

Наука предпринимает многочисленные попытки изучить и объяснить детство с различных точек зрения: философской, культурологической, психологической, педагогической, исторической, этнографической, социологической, экологической. Каждая из этих наук имеет свой уникальный багаж знаний о детстве, который в перспективе обязательно будет обобщен и позволит всего лишь приблизиться к пониманию данного феномена в развитии человечества.

---

[1] *Корчак Я.* Как любить ребенка. — Калининград, 2002. С. 203.

Детство как самостоятельное понятие образовалось только к началу XVIII века. Предшествующий ему XVII век понимал детство как период незрелости, своеобразное отклонение от нормы, под которой понималась взрослость. Ребенок, начавший ходить в школу и приступивший к обучению, тут же становился взрослым и им закономерно считался.

В истории существовало шесть типов отношения взрослых к детству:

- первобытный инфантицид;
- бросание взрослыми детей;
- восприятие детей как материала, пригодного для любых взрослых преобразований детской природы;
- преувеличение роли правильно организованного воспитания в эпоху Просвещения;
- социализация ребенка из «верхов» и «низов» общества XIX века;
- помощь и поддержка детства при сохранении индивидуальности ребенка во второй половине — конце XX века.

Почему же так важно знать современные концепции самоценности детства и их роль в решении задач воспитания и развития ребенка-дошкольника?

Постижение смысла феномена детства и его самоценности, то есть понимание того, ради чего каждому человеку дано детство, — важнейшая задача для педагога. Ее решение позволяет обрести смысл и индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности, определить приоритетные задачи воспитания и развития дошкольника, ценностные основания педагогического взаимодействия с ребенком.

Анализ авторских концепций детства позволяет:

- определиться в понимании феномена детства и его самоценности, то есть ответить на вопрос: *ради чего каждому человеку дается детство?*;
- выбрать наиболее привлекательную интерпретацию детства и в соответствии с ней оформить смысл и стиль предстоящей или реальной профессионально-педагогической деятельности, то есть ответить на вопросы: *зачем я педагог и для чего я в жизни ребенка? что для меня и моих воспитанников станет удовлетворительным результатом профессиональной деятельности и каким образом этого достичь?*

Какие современные концепции детства будут рассмотрены и почему?

Мы постараемся рассмотреть объясняющие феномен детства фундаментальные авторские концепции, рождение которых произошло в недавно закончившемся XX веке.

Концепция Д. Б. Эльконина. Обобщив идеи Л. С. Выготского о развитии человека, ученый рассматривает природу детства в контексте конкретно-исторических условий, которые определяют развитие,

закономерности, своеобразие и характер изменений детства человека. Рассматривая детство как социально-психологическое явление в жизнедеятельности человека, ученый определяет его как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. Огромная потенциальная сила детства заключается в овладении ребенком человеческой культурой. Овладеть духовными и практическими способами человеческих отношений к миру ребенок может только с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними.

Таким образом, ценность феномена детства, по мнению Д. Б. Эльконина, заключается в присвоении богатств родовой культуры, посредством которого осуществляется развитие человека.

Концепция Д. И. Фельдштейна. В его исследованиях детство рассматривается как особое явление социального мира, которое автор определяет функционально, содержательно и сущностно.

Функционально детство — это объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения к воспроизводству будущего общества.

Содержательно детство — это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослым сообществом и другими детьми.

Сущностно детство представляет собой особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие, «подчиняясь» во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального.

Концепция Ш. А. Амонашвили. Автор определяет детство как безграничность и неповторимость, как особую миссию для себя и для людей. «Ребенок со своей миссией — это значит, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности, но есть и своя изюминка у каждого. Что это за изюминка? Я ее рассматриваю как зернышко, в котором хранится суть миссии, и если помочь ему развиться, вырасти, создать условия доброжелательности, то ребенок, став взрослым, принесет окружающим его людям в чем-то какое-то, хоть малюсенькое, облегчение, какую-нибудь радость, станет для кого-то соратником, помощником, надеждой. Таких будет большинство. Но будут и такие, которые сотво-

рят, скажем так, "чудо" для всего человечества, и человечество долго будет благодарно им»[1].

В концепции В. Т. Кудрявцева уникальность человеческого детства заключается в особом его месте в социокультурной системе. Именно детство, по мнению ученого, определяет бытие культурного целого и судьбу отдельного индивида. Следуя утверждению В. И. Вернадского, называвшего детство «планетным явлением», исследователь рассматривает детство как «макрокосмологию», а не «развивающую производную» от «развивающегося социума». Ценность детства, по мнению В. Т. Кудрявцева, заключается в развивающей взаимодетерминации культуры и детства как сферы самой культуры. Отсюда можно вывести две ведущие взаимодополняющие задачи, которые решает ребенок, — культуроосвоение и культуросозидание. Эти же задачи решает и взрослый, поддерживающий и обогащающий уникальный опыт взаимодействия ребенка с культурой. Результатом их решения для детей и для педагога будет субкультура детства.

Идею становления детской субкультуры разделяют и разрабатывают исследователи В. В. Абраменкова, М. С. Каган, А. В. Петровский, К. Б. Соколов, Е. В. Субботский, Р. М. Чумичева, О. А. Кучерова, С. М. Лойтер, М. В. Осорина. Рассматривая природу культуры детства, **М. С. Каган** обнаруживает в ней своего рода два слоя. Один из них — непосредственно субкультура детства: среда, окружение, культурные формы, создаваемые взрослыми для ребенка. Второй — проявление детской субкультуры, то есть формы собственной деятельности ребенка. В связи с этим детская субкультура в широком смысле — это все, что создано человеческим обществом для детей и детьми. В более узком — это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. Содержанием детской субкультуры, по мнению, В. В. Абраменковой, становятся: игры, фольклор, детский правовой кодекс, юмор, магия и мифотворчество, религиозные представления, философствование, словотворчество, эстетические представления детей.

Таким образом, детство — это целый мир, в котором наиболее остро, ярко и «по-справедливому», «по-правдивому» (Р. М. Чумичева) функционируют нормы, правила, законы, ценности, которые дети демонстрируют взрослым посредством знаков, символов, слов, эмоционально-речевых восклицаний, воспоминаний и переживаний прошлого и настоящего, размышлений, надежд и чувств.

---

[1] *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995. С. 12–13.

В концепции новой психологии детства А. Б. Орлова мир детства наряду с миром взрослости — совершенно равноправные части, аспекты мира человека. Еще Я. Корчак писал: «Играю ли я или говорю с ребенком — переплелись две одинаково зрелые минуты моей и его жизни...»[1]

Мир детства, по мнению А. Б. Орлова, обладает своим собственным содержанием, представляющим несомненную ценность для мира взрослости: концентрированной, интегрированной, гармонизированной субъектностью (сущностью), то есть духовностью и нравственностью. Мир детства, заключает автор, это разомкнутый в человечество и вечно обновляющийся мир природы.

Концепция развития субъективности человека В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева позволяет определить самоценность детства, заключающуюся:

— в становлении человеческого тела в единстве его сенсорных, двигательных, коммуникативных функциональных органов;

— развитии субъектных средств регуляции поведения: эмоций, воли и способностей;

— оформлении личностного способа бытия, свободного и ответственного отношения к себе и другим людям.

Ряд авторов, разделяя данный подход (Н. Н. Авдеева, М. В. Корепанова, Е. О. Смирнова, Р. М. Чумичева), рассматривают самоценность детства в контексте оформления ребенком образа «Я». Исходя из этого, детство определяется как период *со*-творения ребенком своего «Я», смысл которого заключается в становлении личной, самостоятельной, самобытной и разноцветной системы связей, отношений прежде всего ребенка со своим внутренним миром. Он ищет свой образ «Я» в этом мире, делает «допуск» ко всему, что его окружает, самостоятельно ищет способ строить отношения с миром и предъявляет себя в нем.

Концепция В. В. Зеньковского. Очень современно и привлекательно сегодня выглядит опубликованная в 1924 году концепция детства, принадлежащая отечественному философу, богослову, психологу и педагогу В. В. Зеньковскому.

«Основная наша ошибка в отношении детей, — пишет В. В. Зеньковский, — заключается в том, что мы считаем детскую душу решительно и во всем схожей с нашей, исходим из мысли, что в детской душе имеют место те же психические движения, что и у нас, — только еще неразвитые, слабые. Детская душа с этой точки зрения — это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия в ее развитии»[2]. Такой подход ученый определяет как биологический в понимании детства, не

[1] *Корчак Я.* Как любить ребенка. — Калининград, 2002. С. 22.

[2] *Зеньковский В. В.* Психология детства. — Екатеринбург, 1995. С. 24.

позволяющий раскрыть его своеобразие и задачи. Разделяя взгляды К. Гроса, В. В. Зеньковский утверждает, что «...мы не потому играем, что мы дети, но для того и дано нам детство, чтобы мы играли. Функция детства согласно этой формуле заключается в том, чтобы дать развиться ребенку, не входя в прямое общение с действительностью, но в то же время не удаляя его вполне от действительности. Игры и являются той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства, не уводя от реальности, они ослабевают прямое с ней взаимодействие путем введения в игру работы фантазии»[1]. Основная функция фантазии, воображения заключается в обслуживании эмоциональной сферы ребенка в соответствии с «законом двойного выражения чувства», открытого В. В. Зеньковским. Рассмотрим этот закон подробнее. «Всякое чувство ищет своего выражения как в телесной, так и в психической сфере; оба эти выражения чувства взаимно незаменимы и неустранимы, так что подавление одного из них влечет за собой ослабление чувства вообще... Под психическим же выражением чувства следует разуметь ту психическую работу, которая непосредственно примыкает к переживанию чувства и смысл которой заключается в том, чтобы сделать более ясным содержание чувства и закрепить его в системе душевной жизни. Это осуществляется благодаря образам, которые всплывают в сознании и которые служат средством психического выражения чувства. Чувства, которые не могут найти для себя “удачного” психического выражения в образе, остаются как бы неосознанными и не закрепленными — как бы проходя сквозь душу и не оставляя в ней никакого следа»[2]. Из процитированного очевидно, что психическим корнем детской игры является эмоциональная сфера, а сама игра выступает посредником телесного и психического выражения чувства. «Игра служит прежде всего запросам чувства...» — пишет В. В. Зеньковский. Итак, эта авторская концепция детства позволяет получить еще один ответ на вопрос: *ради чего каждому из нас дано детство?* Ради фантазии, а работа фантазии ради игры, а игра ради выражения нашей эмоциональной жизни, раскрытия и осознания чувства, а чувство ради души, в которой отражается истинный смысл нашего бытия, человеческого существования.

Таким образом, детство — уникальный этап в жизни человека, который является предметом исследования практически всех гуманитарных наук. Обзор существующих в современном научном пространстве концепций понимания детства позволит вам сориентироваться в разных точках зрения, обрести собственную позицию по данному вопросу.

[1] Там же. С. 32.
[2] Там же. С. 37.

1.2. Развитие ребенка как субъекта детской деятельности

В чем выражаются субъектные проявления дошкольника? Какие качества позволяют ребенку стать субъектом детских видов деятельности?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Большинство философских и психологических словарей определяют, что **субъект** *— это источник познания и преобразования действительности, носитель активности.*

Субъект от лат. subjectus — лежащий в основе.

Субъект — предметы, всякое лицо, вещь, о коих говорится (В. А. Даль).

Субъект — 1) В *логике* подлежащее суждение, то есть предмет, о котором что-либо говорится или мыслится; в *психологии* субъект — активное самосознающее начало душевной жизни, которое противопоставляет себя внешнему миру и своим собственным состояниям, рассматривая их как объект. 2) Субъект в *грамматике* то же, что подлежащее (Ф. А, Брокгауз и И. А. Ефрон).

Субъект — индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом как другом. В категориальной системе психологии субъект имеет характер субстанциональной психологии. Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо (В. А. Петровский).

Субъект — индивид или социальная группа, выступающие носителем предметно-практической деятельности и познания. Субъект является источником активности, направленной на объект.

В современных педагогических исследованиях традиционно ребенок дошкольного возраста рассматривается с позиций субъекта — носителя активности как потребности в деятельности.

И хотя обращение к интерпретации детских проявлений с точки зрения субъектности не вызывает споров и противоречий, зачастую декларативное применение этого подхода приводит к схоластическому «вымыванию» ценности и потенциальных возможностей реализации идей развития ребенка как субъекта и в научных исследованиях, и в практике дошкольного образования. Это свидетельствует о необходимости более глубокого, концептуального анализа и понимания сущности и смысла субъектного подхода в дошкольной педагогике.

Истоки понимания феномена детской субъектности, несомненно, имеют психологические основания.

С опорой на концепцию Л. С. Выготского можно предположить, что развитие ребенка как субъекта поведения в раннем и дошкольном детстве осуществляется от неосознанного к осознанному поведению и к появлению новых субъектных качеств и новых способов поведения.

Переход от неосознанного поведения к осознанному осуществляется в результате освоения ребенком культурно-исторических способов через организованное обучение и деятельность.

Модель развития ребенка как субъекта поведения, по Л. С. Выготскому, осуществляется от неосознанного субъекта к осознанному субъекту. Ведущие психические процессы — механизмы развития ребенка как субъекта поведения следующие:

— в раннем возрасте — восприятие;

— в дошкольном возрасте — память;

— к концу дошкольного детства (7 лет) — мышление.

Продолжатели идей Л. С. Выготского, его ученики А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович, определяют в качестве движущей силы развития дошкольника как субъекта стремление у ребенка познать действительность и овладеть ею. Акценты в исследовании ребенка как субъекта деятельности начинают приобретать личностные смыслы деятельности, ее мотивы, строение и формирование предметного действия (ориентировочная и исполнительная часть).

С позиции Д. Б. Эльконина развитие ребенка как субъекта деятельности осуществляется от освоения мотивационной стороны деятельности к операционально-технической; от совместной к самостоятельной деятельности. Конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности ребенка как субъекта практической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте — это важнейшая закономерность в развитии субъекта.

Исходя из концепции Д. Б. Эльконина, можно выделить основные направления развития ребенка как субъекта деятельности:

1-й год жизни: ребенок — субъект эмоционального общения;

2-й год жизни: ребенок — субъект предметной деятельности;

3-й год жизни: ребенок — субъект самостоятельной деятельности;

3–5 лет: ребенок — субъект социальных отношений и игровой деятельности (предмет деятельности — взрослый); ребенок — субъект понимания и освоения смыслов человеческих действий;

5 лет: ребенок — субъект общественной деятельности;

6–7 лет: ребенок — субъект переживания внутренней жизни и обучения (познания).

В теории развития субъектности в онтогенезе (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Л. М. Кларина) субъектность рассматривается как специфическая способность, развитие которой дает индивиду возможность проектировать жизненный путь, быть автором, хозяином, организатором своей судьбы. Детско-взрослая событийная общность представляет собой такое совместное бытие взрослых и детей (бытие не рядом, а именно вместе), для которого характерны содействие, сотворчество, сопереживание, учет и принятие интересов и склонностей, особенностей каждого, его желаний, прав и обязанностей.

Теория развития субъективной реальности в онтогенезе определяет категориальный статус возраста в психологии и педагогике с точки зрения развития субъективной реальности; интегральную периодизацию развития человеческой субъективности на всем жизненном пути; основные ступени развития субъективной реальности в онтогенезе и психолого-педагогические условия развития субъектной позиции ребенка.

Философско-психологические идеи А. В. Брушлинского и Д. И. Фельдштейна определяют детство как субъект отношений современного общества и как субъект социокультурного процесса в целом.

Таким образом, субъектность человека проявляется, прежде всего, в демонстрации собственного личностного отношения к объекту, предмету или явлению действительности (формулировании оценки, интереса к нему). Затем на основании отношения формируются инициативы, то есть желание проявить активность к избранному объекту. Инициативность трансформируется в собственно деятельность субъекта, которая осуществляется автономно и самостоятельно, на основании индивидуального выбора.

Качества, характеризующие человека как субъекта деятельности: ценностное отношение; интерес; избирательная направленность; инициативность; свобода выбора; самостоятельность; автономность; творчество.

Исследования второй половины XX века утвердительно ответили на вопрос: правомерно ли рассматривать ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения?

Петербургская научная школа, возглавляемая А. М. Леушиной и В. И. Логиновой, внесла существенный вклад в решение данной проблемы. В фундаментальных теоретических работах (В. И. Логинова, М. В. Крулехт, Е. Н. Герасимова) и многочисленных диссертациях (О. В. Акулова, Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, О. В. Солнцева, М. Н. Полякова и др.) доказано, что ребенок в дошкольном возрасте, при определенных педагогических условиях, становится

субъектом детских видов деятельности (игровой, трудовой, художественной). Проявления ребенка как субъекта деятельности связаны:

— с самостоятельностью и творчеством при выборе содержания деятельности и средств ее реализации;

— процессами эмоционально-положительной направленности в общении и стремлении к сотрудничеству в детском сообществе.

Принципиально важным для становления субъектности является формирующийся в дошкольном возрасте *тип отношения к миру*, или мотивационно-потребностная сфера ребенка (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.). Это годы оформляющегося образа «Я», когда самоидентификация, сравнение «Я» и «Другого Я», происходит по начинающей складываться шкале ценностей, ценностных отношений, ориентаций. Иными словами, ребенок дошкольного возраста способен на выражение отношения, интереса, избирательной направленности в свойственных для него видах деятельности и общения.

Уникальная природа ребенка дошкольного возраста может быть охарактеризована как *деятельностная*. Дошкольника смело можно назвать практиком: познание им мира идет исключительно чувственно-практическим путем. В этом смысле природа ребенка изначально субъектна, поскольку дошкольник — это прежде всего деятель, стремящийся познать и преобразовать мир самостоятельно.

Именно такое сочетание возможности выбора на основе оформляющихся отношений с потребностью все попробовать самому и предопределяет ход развития ребенка как субъекта доступных ему видов деятельности.

Как может проявляться ребенок как субъект детской деятельности?

Можно выделить две группы субъектных проявлений ребенка:

— эмоционально-субъектные;

— деятельностно-субъектные.

Эмоционально-субъектные проявления выражаются в интересе и предпочтениях ребенка к какому-либо виду деятельности или объекту культуры. Одни дети любят слушать музыку, другим нравится участвовать в разных видах игр, третьим — постоянно экспериментировать.

Другим не менее важным проявлением субъектности становится избирательность, избирательное отношение к миру, то есть предпочтения ребенка к той или иной возможности взаимодействия с ним (общаться со сверстниками, рисовать одному, заниматься со взрослым).

Деятельностно-субъектные проявления связаны с активностью и инициативностью ребенка в выборе видов деятельности. Его субъектность определяется самостоятельностью и творчеством в выборе

содержания деятельности. Ребенок начинает самостоятельно предлагать варианты решения той или иной задачи, предпринимая первые попытки анализа и самоанализа «продуктов» самостоятельной деятельности.

Таким образом, субъектные проявления дошкольника выражаются в оформляющемся отношении к миру и осуществлении деятельности, инициируемой этими отношениями.

У ребенка как субъекта проявляются следующие качества: интерес к миру и культуре; избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности; инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью; самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности; творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности.

В чем специфика детской деятельности и каков генезис деятельности в дошкольном возрасте?

Генезис развития деятельности в раннем и дошкольном возрасте обусловлен общими закономерностями развития ребенка в этот период. Установление такого рода связей и зависимостей позволяет еще раз взглянуть на развитие дошкольника как на целостный процесс.

Напомним, что тип отношения к миру у дошкольника и формируется и выражается через деятельность. На этом базируются практически все возрастные периодизации. Именно в рамках характерной для того или иного возрастного периода деятельности ребенок выражает собственное отношение к миру, проявляет инициативы, осуществляет выбор и действует самостоятельно (см. табл. 1).

Таблица 1. Направленность отношения и характер деятельности ребенка в дошкольном детстве

Возраст	Направленность отношений	Задачи, решаемые ребенком	Ведущая деятельность
1–3 года	На предметный мир	Активное познание предметов, их свойств и качеств. Освоение средств и способов ориентации в условиях предметной деятельности. Развитие самостоятельности в манипулировании с предметами	Предметная, предметно-манипулятивная

Возраст	Направленность отношений	Задачи, решаемые ребенком	Ведущая деятельность
3–5 лет	На мир социальных отношений	Ориентация на другого человека. Социализация в системе ближайшего окружения взрослых и сверстников. Примеривание социальных ролей и отношений	Игровая
5–7 лет	На результат деятельности как способ социализации	Самовыражение, проявление творчества в доступных и интересных видах деятельности. Самопрезентация «Я» в группе сверстников. Стремление к взаимоотношениям и взаимодействию	Сложные интегративные виды деятельности, переход к учебной деятельности

Что обеспечивает процесс развития ребенка как субъекта детской деятельности и последовательную смену этапов деятельности? Как связаны социокультурный опыт ребенка и процесс развития деятельности?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Опыт — содержание и результат жизнедеятельности человека, индивидуально-личностная форма и результат освоения человеком действительности во всем ее многообразии (И. В. Блауберг, Э. Н. Гусинский, Л. М. Кантор, В. А. Лекторский, Ю. И. Турчанинова и др.). Опыт человека — это индивидуальная интерпретация всей совокупности взаимодействий с внешним миром, которая выражается в индивидуально-личностных смыслах, переживаниях, ценностях, способах деятельности и общения.

Опыт — важнейшее условие развития личности (Б. Г. Ананьев, А. Адлер, Л. И. Анцыферова, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.). Опыт личности как совокупность ее внутреннего социокультурного содержания выступает тем основанием, которое предопределяет мотивы, выборы, поступки личности, то есть направленность и качество личностного развития.

> Опыт предопределяет субъектность человека, поскольку «мы свободны, когда наша деятельность направляется результатами осмысления собственного опыта, когда мы не позволяем внешним воздействиям бросать нас из стороны в сторону»[1].

Развитие ребенка как субъекта детских видов деятельности, переход от этапа к этапу обеспечивается в процессе накопления опыта данной деятельности.

Социокультурный опыт как «воплощение культуры» (И. Я. Лернер) и «совокупность исторически накопленных деятельностей» включает:

— опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре;

— опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве;

— опыт умения взаимодействовать с миром и культурой;

— опыт творческой деятельности, или творческого включения в культуроосвоение и культуросозидание.

Рассмотрим подробнее каждый компонент.

Опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре отражается в возникающих у ребенка интересах к деятельности, дифференцированных предпочтениях, первых попытках оценки личностной значимости продуктов деятельности.

Опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве складывается из кругозора и эрудиции ребенка.

Опыт умения взаимодействовать с миром и культурой включает две группы умений:

— 1-я группа — умения, которые могут быть обозначены как обобщенные способы деятельности детей. Это умения, необходимые в любом виде деятельности, позволяющие ребенку:

— определять цель и задачи деятельности;

— выбирать адекватные задачам способы действий;

— оценивать полученные результаты деятельности.

— 2-я группа — умения, необходимые для участия в разных видах деятельности: игровой, трудовой, художественной, познавательной др.

Опыт творческой деятельности, или творческого включения в культуроосвоение и культуросозидание, накапливается в процессе активного участия ребенка в разных видах деятельности; переноса умений в новые условия; решения возникающих нестандартных задач деятельности.

Таким образом, накопление и обогащение социокультурного опыта ребенком обеспечивает его развитие как субъекта детских видов деятельности.

---

[1] *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Образование личности. Пособие для преподавателей. — М., 1994. С. 60.

1.3. Портрет ребенка в поликультурном пространстве России

Данный параграф написан по результатам исследования проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России, которое проводилось в течение 2008–2010 годов на кафедре дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) при поддержке Российского гуманитарного научного фонда.

Детство... Дошкольное детство... Ребенок... Дети... Какие они — самые маленькие граждане России? Что им интересно, чем они занимаются, о чем думают, как размышляют? Эти вопросы привлекают многих — и тех, кто воспитывает детей, родителей и педагогов; и ученых, изучающих феномен детства; и тех, кто выбрал эту удивительную профессию — помогать растущему человеку познавать мир.

Образование ребенка дошкольного возраста происходит в широкой социокультурной среде, сущностными особенностями которой являются поликультурность, многонациональность, полиэтничность современного общества.

Как может быть организовано исследование проблем современного детства?

В рамках решения проблемы исследования феномена дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России решались задачи:

— разработки исследовательской программы и методики исследования проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве регионов России;

— выявления и ранжирования социокультурных проблем дошкольного детства;

— определения факторов, оказывающих наиболее существенное влияние на появление типичных для дошкольного детства проблем.

Участники исследования: дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет; методы исследования — беседы, интервью); родители детей старшего дошкольного возраста (методы исследования — анкетирование, опрос); педагоги дошкольных образовательных учреждений (методы исследования — анкетирование, опрос).

Диагностические методики для детей представлены семью блоками: «Я и мои ценности», «Я и другие люди», «Я и детский сад», «Я и моя семья», «Я и мой город», «Я и моя страна», «Я и мир вокруг меня». Диагностические методики для педагогов и родителей включают анкеты и опросники, ориентированные на получение данных об особенностях понимания взрослыми современных детей дошкольного возраста и их проблем.

Исследование проведено как межрегиональное. Базой исследования стали дошкольные образовательные учреждения в следующих регионах РФ: мегаполисе — г. Санкт-Петербург, республиканской столице — г. Уфа, краевых и областных центрах — г. Барнаул и Псков, крупных промышленных городах — г. Магнитогорск и Тольятти, районных центрах — г. Бокситогорск и Тихвин (Ленинградская обл.), г. Балашов (Саратовская обл.), г. Надым (ЯНАО), г. Пыть-Ях (ХМАО), г. Железногорск (Красноярский край).

Всего в исследовании приняли участие более 2500 детей в возрасте от 5,7 до 7 лет, более 1500 родителей и педагогов.

Многоаспектный анализ выявленных проблем позволил определить типичные и специфичные для регионов особенности поведения и деятельности детей дошкольного возраста в изменяющемся поликультурном пространстве современной России.

Какие ценности присуши современным дошкольникам?

Определено, что типичные ценностные ориентации современных детей старшего дошкольного возраста связаны с миром взрослых. Дошкольники в возрасте от 5,5 до 7 лет чувствуют себя уверенно в жизни, стремятся к самостоятельности, инициативности, свободе, чувствуют ответственность и за себя, и за других, более младших по возрасту детей. Возрастает субъектность современных дошкольников, наиболее значимым для детей становится наличие собственного мнения, собственной оценки, которую они стремятся выразить доступными средствами. Следует отметить, что среди опрошенных детей сегодня встречаются случаи абсолютной устойчивости ценностных ориентаций, примерно 1–2 ребенка на 25–27 детей возрастной группы. К предпочитаемым видам детской деятельности дети по-прежнему относят игру, затем художественные виды деятельности, такие как изобразительная, музыкальная.

Современные дошкольники 5–7 лет хорошо ориентируются в социальных категориях, в целом направлены на простые человеческие качества, такие как доброта, забота, внимание, защита, дружба. Дети оценивают сверстника по личностным качествам и свойствам и по достижениям в деятельности. Представления о человеке, о том, кто он есть, — один из самых сложных моментов для современных детей.

Хочет ли современный ребенок общаться со взрослыми и сверстниками?

Современный ребенок стремится к установлению разнообразных содержательных связей с миром близких взрослых и обществом сверстников. Дети преимущественно ориентированы на созидательность, гуманистические, доброжелательные отношения с окружающими людьми. Для их мироощущения важны устойчивость, надежность и доброта отношений,

это придает дошкольникам социальную уверенность, стимулирует проявления активности и самостоятельности.

Проявление негативных, деструктивных черт в поведении окружающих негативно оцениваются всеми детьми.

Современный старший дошкольник проявляет особый интерес к взрослым, родителям, педагогам. Ограничение возможности постоянного и содержательного личностного, делового и познавательного общения со взрослыми в семье и детском саду становится причиной острых переживаний ребенка. Проблема обогащения и развития личностно-ориентированных, доверительных, информационно-насыщенных контактов взрослых с ребенком в семье и детском саду представляет несомненную проблему, требующую решения как на социальном уровне общества, так и на уровне теории и практики дошкольного образования.

Отношения современного дошкольника со сверстниками регулируются комплексом личных, деловых, познавательных мотивов, имеющих разную индивидуальную выраженность у детей. Дошкольники преимущественно оценивают сверстника по его эмоционально-личностным проявлениям и качествам (дружелюбие, открытость контактам, доброта, щедрость, приветливость и пр.) и его достижениям в деятельности.

Вместе с тем у части детей выявлена недостаточная ориентация в комплексе качеств, обеспечивающих дружеское общение в среде сверстников, что не в полной мере соответствует возможностям социального развития в старшем дошкольном возрасте.

Совместные игры со сверстниками сохраняют свою традиционную привлекательность для современного дошкольника. Предпочтение детей и их популярность в группе во многом зависят от их способности придумывать и организовывать совместную игру. Задача состоит в обогащении игровой палитры ребенка новыми современными играми и игрушками, интерес к которым проявляют многие дети.

Любит ли ребенок детский сад?

В целом следует отметить положительное отношение детей к детскому саду, это учреждение они любят, приходят туда с удовольствием. Своих воспитателей дети воспринимают положительно, стремятся понять и объяснить их настроение, замечают лучшее в них, идеализируют, некоторых любят, считают своими друзьями. Но отношение взрослых, педагогов и родителей к ребенку прямо пропорционально тому, правильно или неправильно он себя ведет. В противоречие вступают естественная потребность детства — быть разным, всяким, все попробовать, поэкспериментировать и пошалить, побаловаться и поиграть, не послушаться в чем-то взрослого — и непонимание сущности детства взрослым, которого ребенок принимает, уважает и любит. Взрослые

в этом недопонимании «ломают» детство, меняют его простые настоящие исходные ценности на ценности ложные, заставляют детей «подстраиваться» под взрослых.

В детском саду для ребенка существует много привлекательного. Исследование позволяет определить и ранжировать ценностные предпочтения детей. Самой значимой для детей в детском саду является возможность включаться в разные виды детской деятельности и наличие для этого в детском саду разнообразных игрушек и материалов. Следующим по значимости выступает возможность общения со сверстниками. К сожалению, общение с воспитателем не является значимым и привлекательным в характеристике детского сада глазами детей. Этот факт заставляет предположить, что воспитателям пока еще не удается оптимально для ребенка построить свои отношения с ним.

Среди предпочитаемых видов деятельности дети выделяют прежде всего игру. В детских садах России создаются условия для включения детей в разные виды игр. Вместе с тем в исследовании была выявлена общая для всех регионов проблема — отсутствие достаточного времени в педагогическом процессе для организации самостоятельных детских игр и удовлетворения игровых потребностей детей. Главными причинами этого являются: доминирование обучающих занятий в ущерб игровой деятельности детей; использование игры для решения только образовательных задач или регулирования поведения. В современном детском саду создана предметная среда, вызывающая активный интерес детей. Однако в исследовании выявлен факт наличия существенных ограничений детей в использовании этих условий среды. Значительный и не всегда оправданный перечень ограничений препятствует становлению субъектной позиции ребенка, проявлению таких качеств, как активность, самостоятельность, ответственность за предпринятые изменения в пространстве группы, за установленный порядок в группе.

Большинство детей любят своих воспитателей. Они видят в педагоге прежде всего учителя, а желали бы взаимодействовать с ним как с личностью, имеющей свои взгляды, интересы, увлечения и проблемы. Человечного, неформального общения с воспитателем не хватает практически каждому современному ребенку.

Оценка детского сада глазами ребенка в большей мере зависит от конкретных людей, там работающих, от их отношения к детям и к своим профессиональным обязанностям, от личностных и профессиональных качеств воспитателя.

Как чувствует себя ребенок в семье?

Типичны для детей ориентация на свою семью, выраженная потребность в том, чтобы у ребенка были мама и папа, другие родственники, понима-

ние того, что невозможно жить без них. Дети ориентируются в будущем на хорошую, полную, благополучную семью. В оценке своих родителей дети беспристрастны и искренни. Результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что чем меньше город, тем более выражены ориентиры детей на ценности семейных взаимоотношений.

Как показали результаты, наибольшее удовольствие во взаимодействии с ребенком родителям доставляют достижения его развития, изменения, происходящие с ним. Также удовольствие при взаимодействии с ребенком доставляют эмоции, чувства ребенка, разнообразие его проявлений. Важно подчеркнуть, что для современных родителей оказалось легче материально обеспечить ребенка, но гораздо сложнее — быть интересным для ребенка, строить с ним партнерские отношения.

Современные родители любят своего ребенка, весьма заинтересованы в хороших результатах его образования, стремятся развивать его коммуникативные и когнитивные навыки. Вместе с тем проявляется неуверенность в реализации родительской функции. Родители хотят быть примером, авторитетом для своих детей, но не знают, как быть интересными для них, как выстраивать партнерские отношения. Проявления детьми активности, инициативы, настойчивости не доставляют большей части родителей удовольствие, вероятно, потому что не соответствуют представлениям о том, как должен вести себя ребенок. Наблюдается сильная ориентация родителей на видимые результаты воспитания и обучения. Родители понимают свою миссию: обеспечить социализацию ребенка, но не знают, как реализовать ее правильно. Задача современного детского сада — способствовать педагогическому образованию родителей, делая это содержательно, разнообразно и неформально.

В какой стране живет современный дошкольник?

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети знают города, в которых они живут, и совершенно точно знают свою страну. Они имеют разнообразные и глубокие представления о своем городе, знают его особенности и даже недостатки. О России у детей более скромные представления, хотя дети неплохо ориентируются в своей стране, знают, что она большая, что в ней живет много людей, что есть президент, другие города с другим климатом, морем, солнцем, есть люди, непохожие на русских людей по внешнему виду. В оценке людей других национальностей дети сориентированы на внешние признаки и характер деятельности, это в целом присущая детям стратегия оценки других. Толерантность к национальностям у старших дошкольников есть, но она не является осознанной. В целом отношение детей к своим городам можно охарактеризовать как типично созидательное, дети стремятся сделать свой город лучше, чище, красивее, приятнее, удобнее и совершеннее.

Как современный ребенок ориентируется в мире?

Выводы о представлениях детей по блоку «Я и мир вокруг меня» связаны с тем, что современному ребенку присущи разнообразие и широта взглядов на мир. Социальная ориентация в жизни ребенка позволяет ему к шести годам неплохо разбираться в окружающем мире, понимать его самобытность и разнообразие. Дети хотят учиться в школе, понимают, что образование тесно связано с их будущим, знания необходимы для работы. Образование для современного дошкольника имеет прикладной характер, что отражает тривиальные, обыденные взгляды на образование большинства людей в обществе. Дети российских городов показывают хорошую ориентацию в мире материальных ценностей, значимыми для них становятся компьютер, игрушки, телефон и телевизор. В детской субкультуре наблюдается колоссальное разнообразие, сегодня она шире, чем традиционная классификация содержания субкультуры дошкольников, предложенная взрослыми. Существенно обновился «секретный мир» детства, его необходимо тщательнее и подробнее изучать, чтобы правильно интерпретировать и понимать.

Глава 2. Психологический портрет дошкольного детства

2.1. Развитие психических процессов в дошкольном детстве

Что такое социальная ситуация развития и зачем нужна ведущая деятельность?

Развитие психических процессов в дошкольном детстве обусловлено рядом факторов. Согласно культурно-исторической концепции развития Л. С. Выготского и его научной школы основным из них становится социальная ситуация развития ребенка. Под социальной ситуацией развития следует понимать форму значимых для ребенка отношений с окружающей его социальной действительностью на протяжении разных возрастных периодов жизни. Социальная ситуация развития влечет за собой динамические изменения в психическом развитии ребенка, поскольку определяет формы и пути его развития, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития, только изучив которую можно понять, как возникают и развиваются психологические возрастные новообразования ребенка.

Внутри социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид детской деятельности.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Ведущая деятельность — это только та деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой у него развиваются психические процессы, подготавливающие его переход к новой высшей ступени развития (см. табл. 2).

Подчеркнем еще раз, что ведущая деятельность получает свое развитие в рамках конкретной социальной ситуации личностного становления ребенка.

Признаком перехода ребенка к новой ступени развития становится изменение вида ведущей детской деятельности, но вместе с тем новая ведущая деятельность не отменяет предшествующую, а позволяет ей усложняться и углубляться.

Таблица 2. Ведущие виды деятельности и развитие психических процессов в дошкольном детстве

Возрастной период	Естественная социальная ситуация развития	Ведущий вид деятельности	Психические новообразования
От рождения до года	Взрослый ухаживает и общается с ребенком, удовлетворяет и вместе с тем контролирует его потребности. Тесная связь жизни ребенка с деятельностью взрослого, жизнеобеспечивающая зависимость от взрослых	Непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми	Потребность в общении; хватание как основа мануальных и предметных действий; физическая самостоятельность (овладение ходьбой); овладение речью (звукоподражанием)
От 1 года до 3 лет	Взаимодействие со взрослыми и сверстниками обусловлено эмоциональной импульсивностью ребенка, быстрым переходом от одного эмоционального состояния	Предметно-манипулятивная деятельность	Опыт освоения предметного мира и простейших манипуляций с предметами; развитие наглядно-действенного мышления; возникновение новых социальных

Продолжение ▸

Таблица 2 (продолжение)

Возрастной период	Естественная социальная ситуация развития	Ведущий вид деятельности	Психические новообразования
	к другому и индивидуализмом. Появление конкретных страхов. Зарождение потребности в признании и уважении. Начинает перестраиваться социальная позиция ребенка по отношению к людям, к авторитету матери и отца. Ребенок ищет свое место в пространстве социальных отношений. Доминирует совместная деятельность со взрослым, при этом возникает интерес к детям, к общению с ними		мотивов — войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами, действовать с ними как взрослые; образование системы «Я» и развитие потребности действовать самому
От 3 до 5,5 лет	Появление круга элементарных обязанностей. Изменение характера взаимодействия со взрослыми: самостоятельное выполнение просьб и указаний взрослого, переход к самостоятельной деятельности. Интерес к миру взрослых, их деятельности и взаимоотношениям.	Игровая деятельность (сюжетно-ролевая игра)	Освоение социальных ролей и связей, социальных отношений; развитие наглядно-образного мышления; развитие способности к замещению и пространственному моделированию; развитие познавательных интересов; развитие произвольности в эмоциональной сфере; появление новых

Возрастной период	Естественная социальная ситуация развития	Ведущий вид деятельности	Психические новообразования
	Возникновение взаимоотношений со сверстниками, образование «детского сообщества». Возрастающее осознание образа «Я» и значения своих поступков. Ориентация на положительное подкрепление и поддержку со стороны взрослых		социальных мотивов — заниматься общественно значимой и общественно оцененной деятельностью
От 5,5 до 7 лет	Самосознание и представления о целостной картине мира все больше сближают детей друг с другом, зарождается самобытная детская субкультура. Для ребенка важна не только оценка взрослого, но и признание в группе сверстников, личная успешность и достижения. Ориентация на самопрезентацию «Я» и высокий результат в предпочитаемых видах деятельности. Углубление и систематизация познавательных интересов.	Игровая и продуктивная полидеятельность; переход к учебной деятельности	Опыт осознания своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний (самолюбие и самооценка, самосознание); стремление к разностороннему общению; развитие логического и понятийного мышления; соподчинение мотивов деятельности и начало формирования индивидуальной мотивационной сферы; компетентность; освоение новой социальной позиции

Продолжение ▸

Таблица 2 (окончание)

Возрастной период	Естественная социальная ситуация развития	Ведущий вид деятельности	Психические новообразования
	Возникновение интереса к будущему обучению в школе, осознание необходимости учебной деятельности, ценности образования и в связи с этим будущих жизненных перспектив		

В контексте ведущей деятельности происходит активное развитие всех психических функций ребенка, приводящее к их качественным изменениям. И именно эти изменения являются источником противоречий в системе отношений ребенка и взрослых и способами деятельности, поскольку новые возможности не соответствуют старой форме взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью и прежде всего людьми. Это несоответствие называется кризисом развития.

Что такое кризис развития и к каким новообразованиям он ведет?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Кризис развития, по определению Л. С. Выготского, это сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка.

Это переломный пункт в нормальном течении его психического развития. **Кризис** — это цепочка прежде всего внутренних изменений ребенка, влекущих за собой перестройку внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.

Благодаря кризису развития возможен переход от одного этапа психического развития к другому, от завершения одного возрастного периода к началу следующего. На протяжении дошкольного детства ребенок переживает четыре кризисных периода: кризис новорожденности, кризис одного года, кризис трех лет, кризис семи лет.

Преодоление ребенком кризиса во многом зависит от его жизненной ситуации, от того, как значимые взрослые (родители, воспитатели) учитывают происходящие с ним изменения и в соответствии с ними выстраивают взаимоотношения и взаимодействие. Немаловажную роль в мягком течении кризиса играет воспитание. «Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — процессом воспитания», — писал А. Н. Леонтьев.

Взаимодействие социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности через разрешение противоречий кризисного периода приводит к возникновению психологических новообразований, составляющих сущность каждого возрастного периода.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Под **психологическим новообразованием** понимается широкий спектр психических явлений от психических процессов до отдельных свойств личности (обратите внимание на последний столбец в табл. 2 данного подраздела).

Психологические новообразования подразумевают психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития, и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в целом. Психологические новообразования представляют собой обобщенный результат всего психического развития ребенка за определенный период и становятся исходной точкой для развития психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Л. С. Выготский).

Как учитываются психические особенности ребенка при проектировании педагогического процесса?

Особенности развития психических процессов ребенка в дошкольном детстве характеризуются рядом принципов (В. П. Зинченко), которые необходимо учитывать при проектировании технологий воспитания, обучения и развития дошкольников, при организации исследования проблем современного детства. К ним относятся такие принципы, как:

— творческий характер развития, проявляющийся в порождении ребенком знаков, символов, когда он уже с младенчества выступает субъектом культуры;

— ведущая роль социокультурного контекста развития, по-разному проявляющаяся в разных периодах детства и влияющая на овладение ребенком простейшими орудиями и предметами, мимику и жесты, картину мира, характер деятельности и поведения;

— особая значимость сенситивных периодов развития (разных для разных возрастов), то есть периодов, наиболее чувствительных к осознанию, усвоению и реализации норм, форм, условий человеческой жизнедеятельности (языка, способов общения, способов продуктивной деятельности и др.);

— совместная деятельность взрослых и детей как движущая сила развития ребенка, передача детям взрослыми достижений исторического развития человека;

— наличие ведущей деятельности в каждом возрастном периоде и законы ее смены как основа преемственности периодов психического развития ребенка;

— определение зоны ближайшего развития растущего человека. «Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощь задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» (Л. С. Выготский);

— амплификация (обогащение, расширение, углубление) детского развития как условие свободного поиска и нахождения ребенком себя в материале, той или иной форме деятельности и общения;

— непреходящая ценность для становления полноценной личности всех этапов детского развития, которая не позволяет форсировать процесс перехода ребенка от одной ступени развития к последующей (например, от образа к слову, от игры к учению, от предметного действия к умственному и т. д.). Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия для перехода к новому, а его достижения останутся на всю жизнь;

— принцип единства аффекта и интеллекта, или принцип активного деятеля, означающий становление сознания в результате совместной деятельности аффективной и личностной составляющих. Рассмотрение всех психических явлений сквозь призму их возникновения и становления в деятельности;

— опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями;

— интериоризация и экстериоризация как механизмы развития, означающие переход от внешнего к внутреннему и наоборот;

— неравномерность и гетерохронность развития, проявляющиеся в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно, колебательно и неоднородно. Данный принцип позволяет объяснить индивидуальный темп развития психических процессов у ребенка.

2.2. Особенности возрастного развития детей дошкольного возраста

Младший дошкольный возраст (3–4 года). На рубеже трех лет любимым выражением ребенка становится «Я сам!». Отделение себя от взрослого и вместе с тем желание быть как взрослый — характерное противоречие кризиса трех лет.

Эмоциональное развитие ребенка этого возраста характеризуется проявлениями таких чувств и эмоций, как любовь к близким, привязанность к воспитателю, доброжелательное отношение к окружающим, сверстникам. Ребенок способен к эмоциональной отзывчивости — он может сопереживать другому ребенку.

В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка непроизвольно, действия и поступки ситуативны, их последствия ребенок чаще всего не представляет, нормативно развивающемуся ребенку свойственны ощущение безопасности, доверчиво-активное отношение к окружающему.

Дети 3–4 лет усваивают элементарные нормы и правила поведения, связанные с определенными разрешениями и запретами («можно», «нужно», «нельзя»).

В 3 года ребенок начинает осваивать гендерные роли и гендерный репертуар: девочка-женщина, мальчик-мужчина. Он адекватно идентифицирует себя с представителями своего пола, имеет первоначальные представления о собственной гендерной принадлежности, аргументирует ее по ряду признаков (одежда, предпочтения в играх, игрушках, прическа и т. д.). В этом возрасте дети дифференцируют других людей по полу, возрасту; распознают детей, взрослых, пожилых людей как в реальной жизни, так и на иллюстрациях.

У развивающегося трехлетнего человека есть все возможности овладения навыками самообслуживания (становление предпосылок трудовой деятельности): самостоятельно есть, одеваться, раздеваться, умываться, пользоваться носовым платком, расческой, полотенцем, отправлять свои естественные нужды. К концу четвертого года жизни младший дошкольник овладевает элементарной культурой поведения во время еды за столом и умывания в туалетной комнате. Подобные навыки основываются на определенном уровне развития двигательной сферы ребенка, одним из основных компонентов которого является уровень развития моторной координации.

В этот период высока потребность ребенка в движении (его двигательная активность составляет не менее половины времени бодрствования). Ребенок начинает осваивать основные движения, обнаруживая при выполнении физических упражнений стремление к целепола-

ганию (быстро пробежать, дальше прыгнуть, точно воспроизвести движение и др.).

Накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов, явлениях окружающей действительности и о себе самом. В этом возрасте у ребенка при правильно организованном развитии уже должны быть сформированы основные сенсорные эталоны. Он знаком с основными цветами (красный, желтый, синий, зеленый). Если перед ребенком выложить карточки разных цветов, то по просьбе взрослого он выберет три-четыре цвета по названию и два-три из них самостоятельно назовет. Трехлетний ребенок способен выбрать основные формы предметов (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник) по образцу, допуская иногда незначительные ошибки. Ему известны слова «больше», «меньше», и из двух предметов (палочек, кубиков, мячей и т. п.) он успешно выбирает больший или меньший.

В 3 года дети практически осваивают пространство своей комнаты (квартиры), групповой комнаты в детском саду, двора, где гуляют, и т. п. На основании опыта у них складываются некоторые пространственные представления (рядом, перед, на, под). Освоение пространства происходит одновременно с развитием речи: ребенок учится пользоваться словами, обозначающими пространственные отношения (предлоги и наречия).

Представления ребенка четвертого года жизни о явлениях окружающей действительности обусловлены, с одной стороны, психологическими особенностями возраста, с другой — его непосредственным опытом. Малыш знаком с предметами ближайшего окружения, их назначением (на стуле сидят, из чашки пьют и т. п.), с назначением некоторых общественно-бытовых зданий (в магазине, супермаркете покупают игрушки, хлеб, молоко, одежду, обувь); имеет представления о знакомых средствах передвижения (легковая машина, грузовая машина, троллейбус, самолет, велосипед и т. п.), о некоторых профессиях (врач, шофер, дворник), праздниках (Новый год, день своего рождения), свойствах воды, снега, песка (снег белый, холодный; вода теплая и вода холодная; лед скользкий, твердый; из влажного песка можно лепить, делать куличики, а сухой песок рассыпается); различает и называет состояния погоды (холодно, тепло, дует ветер, идет дождь). На четвертом году жизни малыш различает по форме, окраске, вкусу некоторые фрукты и овощи, знает два-три вида птиц, некоторых домашних животных, наиболее часто встречающихся насекомых.

Внимание детей четвертого года жизни непроизвольно. Однако его устойчивость зависит от интереса к деятельности. Обычно ребенок этого возраста может сосредоточиться в течение 10–15 минут, но при-

влекательное для него дело может длиться достаточно долго. Память детей трех лет непосредственна, непроизвольна и имеет яркую эмоциональную окраску. Дети сохраняют и воспроизводят только ту информацию, которая остается в их памяти без всяких внутренних усилий (понравившиеся стихи и песенки, 2–3 новых слова, рассмешивших или огорчивших его). Положительно и отрицательно окрашенные сигналы и явления запоминаются прочно и надолго. Мышление трехлетнего ребенка является наглядно-действенным: малыш решает задачу путем непосредственных манипуляций с предметами (складывание матрешки, пирамидки, мисочек, конструирование по образцу и т. п.). В 3 года воображение только начинает развиваться, и прежде всего это происходит в игре. Малыш действует с одним предметом и при этом воображает на его месте другой: палочка вместо ложечки, камешек вместо мыла, стул — машина для путешествий и т. д.

В младшем дошкольном возрасте ярко выражено стремление к деятельности. Взрослый для ребенка — носитель определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к развитию игры. Дети овладевают способами игровой деятельности — игровыми действиями с игрушками и предметами-заместителями, приобретают первичные умения ролевого поведения. Ребенок 3–4 лет охотно подражает показываемым ему игровым действиям. Игра ребенка первой половины четвертого года жизни — это скорее игра рядом, чем вместе. В играх, возникающих по инициативе детей, отражаются умения, приобретенные в совместных со взрослым играх. Сюжеты игр простые, неразвернутые, содержащие одну-две роли. Неумение объяснить свои действия партнеру по игре, договориться с ним приводит к конфликтам, которые дети не в силах самостоятельно разрешить. Конфликты чаще всего возникают по поводу игрушек. Постепенно к четырем годам ребенок начинает согласовывать свои действия, договариваться в процессе совместных игр, использовать речевые формы вежливого общения. Мальчики в игре более общительны, отдают предпочтение большим компаниям, девочки предпочитают тихие, спокойные игры, в которых принимают участие две-три сверстницы.

В 3–4 года ребенок начинает чаще и охотнее вступать в коммуникацию со сверстниками ради участия в общей игре или продуктивной деятельности. Однако ему все еще нужны поддержка и внимание взрослого. Оптимальным во взаимоотношениях со взрослыми является индивидуальное общение (взрослый как персональный друг).

Главным средством общения со взрослыми и сверстниками является речь. Словарь младшего дошкольника состоит в основном из слов, обозначающих предметы обихода, игрушки, близких ему людей. Ребенок ов-

ладевает грамматическим строем речи, начинает использовать сложные предложения. Девочки по многим показателям развития (артикуляция, словарный запас, беглость речи, понимание прочитанного, запоминание увиденного и услышанного) превосходят мальчиков.

В 3–4 года в ситуации взаимодействия со взрослым продолжает формироваться интерес к книге и литературным персонажам. Круг чтения ребенка пополняется новыми произведениями, но уже известные тексты по-прежнему вызывают интерес.

Интерес к продуктивной деятельности неустойчив. Замысел управляется изображением и меняется по ходу работы, происходит овладение изображением формы предметов. Работы чаще всего схематичны, поэтому трудно догадаться, что изобразил ребенок. Конструирование носит процессуальный характер. Ребенок может конструировать по образцу лишь элементарные предметные конструкции из двух-трех частей. Музыкально-художественная деятельность детей носит непосредственный и синкретический характер. Восприятие музыкальных образов происходит в синтезе искусств при организации практической деятельности (проиграть сюжет, рассмотреть иллюстрацию и др.). Совершенствуется звукоразличение, слух: ребенок дифференцирует звуковые свойства предметов, осваивает звуковые предэталоны (громко/тихо, высоко/низко и пр.). Начинает проявлять интерес и избирательность по отношению к различным видам музыкально-художественной деятельности (пению, слушанию, музыкально-ритмическим движениям).

Средний дошкольный возраст (4–5 лет). Дети 4–5 лет социальные нормы и правила поведения все еще не осознают, однако у них уже начинают складываться обобщенные представления о том, как надо и не надо себя вести. Как правило, к пяти годам дети без напоминания взрослого здороваются и прощаются, говорят «спасибо» и «пожалуйста», не перебивают взрослого, вежливо обращаются к нему. Кроме того, они могут по собственной инициативе убирать игрушки, выполнять простые трудовые обязанности, доводить дело до конца. В этом возрасте у детей появляются представления о том, как положено себя вести девочкам и как — мальчикам. Дети хорошо выделяют несоответствие нормам и правилам не только в поведении другого, но и в своем собственном. Таким образом, поведение ребенка 4–5 лет не столь импульсивно и непосредственно, как в 3–4 года, хотя в некоторых ситуациях ему все еще требуется напоминание взрослого или сверстников о необходимости придерживаться тех или иных норм и правил.

В этом возрасте детьми хорошо освоен алгоритм процессов умывания, одевания, купания, приема пищи, уборки помещения. Дети среднего дошкольного возраста знают и используют по назначению

атрибуты, сопровождающие эти процессы: мыло, полотенце, носовой платок, салфетку, столовые приборы. Уровень освоения культурно-гигиенических навыков таков, что дети свободно переносят их в сюжетно-ролевую игру.

Появляется сосредоточенность на своем самочувствии, ребенка начинает волновать тема собственного здоровья. К 4–5 годам ребенок способен элементарно охарактеризовать свое самочувствие, привлечь внимание взрослого в случае недомогания.

Дети 4–5 лет имеют дифференцированное представление о собственной гендерной принадлежности, аргументируют ее по ряду признаков («Я мальчик, я ношу брючки, а не платьица, у меня короткая прическа»); проявляют стремление к взрослению в соответствии с адекватной гендерной ролью: мальчик — сын, внук, брат, отец, мужчина; девочка — дочь, внучка, сестра, мать, женщина. Они овладевают отдельными способами действий, доминирующих в поведении взрослых людей соответствующего гендера. К пяти годам дети имеют представления об особенностях наиболее распространенных мужских и женских профессий, о видах отдыха, специфике поведения в общении с другими людьми, об отдельных женских и мужских качествах, умеют распознавать и оценивать адекватно гендерной принадлежности эмоциональные состояния и поступки взрослых людей разного пола.

К четырем годам основные трудности в поведении и общении ребенка с окружающими, которые были связаны с кризисом трех лет (упрямство, строптивость, конфликтность и др.), постепенно уходят в прошлое, и любознательный ребенок активно осваивает окружающий его мир предметов и вещей, мир человеческих отношений. Лучше всего это удается детям в игре. Дети 4–5 лет продолжают проигрывать действия с предметами, но теперь внешняя последовательность этих действий уже соответствует реальной действительности: ребенок сначала режет хлеб и только потом ставит его на стол перед куклами (в раннем и в самом начале дошкольного возраста последовательность действий не имела для игры такого значения). В игре дети называют свои роли, понимают условность принятых ролей. Происходит разделение игровых и реальных взаимоотношений. В 4–5 лет сверстники становятся для ребенка более привлекательными и предпочитаемыми партнерами по игре, чем взрослый.

В возрасте от 4 до 5 лет продолжается усвоение детьми общепринятых сенсорных эталонов, овладение способами их использования и совершенствование обследования предметов. К пяти годам дети, как правило, уже хорошо владеют представлениями об основных цветах, геометрических формах и отношениях величин. Ребенок уже может про-

извольно наблюдать, рассматривать и искать предметы в окружающем его пространстве. Восприятие в этом возрасте постепенно становится осмысленным, целенаправленным и анализирующим.

В среднем дошкольном возрасте связь мышления и действий сохраняется, но уже не является такой непосредственной, как раньше. Во многих случаях не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях ребенку необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Внимание становится все более устойчивым, в отличие от возраста трех лет (если ребенок пошел за мячом, то уже не будет отвлекаться на другие интересные предметы). Важным показателем развития внимания является то, что к пяти годам появляется действие по правилу «первый необходимый элемент произвольного внимания». Именно в этом возрасте дети начинают активно играть в игры с правилами: настольные (лото, детское домино) и подвижные (прятки, салочки). В среднем дошкольном возрасте интенсивно развивается память ребенка. В 5 лет он может запомнить уже 5–6 предметов (из 10–15), изображенных на предъявляемых ему картинках.

В возрасте 4–5 лет преобладает репродуктивное воображение, воссоздающее образы, которые описываются в стихах, рассказах взрослого, встречаются в мультфильмах и т. д. Элементы продуктивного воображения начинают складываться в игре, рисовании, конструировании.

В этом возрасте происходит развитие инициативности и самостоятельности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Дети продолжают сотрудничать со взрослыми в практических делах (совместные игры, поручения), наряду с этим активно стремятся к интеллектуальному общению, что проявляется в многочисленных вопросах (почему? зачем? для чего?), стремлении получить от взрослого новую информацию познавательного характера. Возможность устанавливать причинно-следственные связи отражается в детских ответах в форме сложноподчиненных предложений. У детей наблюдается потребность в уважении взрослых, поощрении, похвале, поэтому на замечания взрослых ребенок пятого года жизни реагирует повышенной обидчивостью. Общение со сверстниками по-прежнему тесно переплетено с другими видами детской деятельности (игрой, трудом, продуктивной деятельностью), однако уже отмечаются и ситуации чистого общения.

Для поддержания сотрудничества, установления отношений в словаре детей появляются слова и выражения, отражающие нравственные представления: слова участия, сочувствия, сострадания. Стремясь привлечь внимание сверстника и удержать его в процессе речевого общения, ребенок учится использовать средства интонационной речевой выразительности: регулировать силу голоса, интонацию, ритм, темп

речи в зависимости от ситуации общения. В процессе общения со взрослыми дети используют правила речевого этикета: слова приветствия, прощания, благодарности, вежливой просьбы, утешения, сопереживания и сочувствия. В большинстве контактов главным средством общения является речь, в развитии которой происходят значительные изменения. Речь становится более связной и последовательной.

С нарастанием осознанности и произвольности поведения, постепенным усилением роли речи (взрослого и самого ребенка) в управлении поведением ребенка становится возможным решение более сложных задач в области безопасности. Но при этом взрослому следует учитывать несформированность волевых процессов, зависимость поведения ребенка от эмоций, доминирование эгоцентрической позиции в мышлении и поведении.

В художественной и продуктивной деятельности дети эмоционально откликаются на произведения музыкального и изобразительного искусства, художественную литературу, в которых с помощью образных средств переданы различные эмоциональные состояния людей, животных, сказочных персонажей. Дошкольники начинают более целостно воспринимать сюжеты и понимать образы.

Важным показателем развития ребенка-дошкольника является изобразительная деятельность. К четырем годам круг изображаемых детьми предметов довольно широк. В рисунках появляются детали. Замысел детского рисунка может меняться по ходу изображения. Дети владеют простейшими техническими умениями и навыками. Конструирование начинает носить характер продуктивной деятельности: дети мысленно выстраивают будущую конструкцию и потом осуществляют поиск практических способов ее исполнения.

Старший дошкольный возраст (5–6 лет). Ребенок 5–6 лет стремится познать себя и другого человека как представителя общества, постепенно начинает осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей.

В этом возрасте в поведении дошкольников происходят качественные изменения — формируется возможность саморегуляции, дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми. Так, они могут, не отвлекаясь на более интересные дела, доводить до конца малопривлекательную работу (убирать игрушки, наводить порядок в комнате и т. п.). Это становится возможным благодаря осознанию детьми общепринятых норм и правил поведения и обязательности их выполнения.

В возрасте от 5 до 6 лет происходят изменения в представлениях ребенка о себе. Эти представления начинают включать не только характеристики, которыми ребенок наделяет себя настоящего в данный

отрезок времени, но и качества, которыми он хотел бы или, наоборот, не хотел бы обладать в будущем («Я хочу быть таким, как Человек-Паук», «Я буду, как принцесса» и т. д.). В них проявляются усваиваемые детьми этические нормы. В этом возрасте дети в значительной степени ориентированы на сверстников, бóльшую часть времени проводят с ними в совместных играх и беседах, их оценки и мнения становятся существенными для них. Повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений с ровесниками. Свои предпочтения дети объясняют успешностью того или иного ребенка в игре.

В 5–6 лет у ребенка продолжает активно формироваться система первичной гендерной идентичности, поэтому после 6 лет влияние на формирование ее отдельных сторон уже гораздо менее эффективно. В этом возрасте дети имеют дифференцированное представление о своей гендерной принадлежности по существенным признакам (женские и мужские качества, особенности проявления чувств, эмоций, специфика гендерного поведения). Дошкольники оценивают свои поступки в соответствии с гендерной принадлежностью, прогнозируют возможные варианты разрешения различных ситуаций общения с детьми своего и противоположного пола.

Существенные изменения происходят в этом возрасте в детской игре, а именно в игровом взаимодействии, в котором лидирующие позиции начинает занимать совместное обсуждение правил игры. При распределении детьми этого возраста ролей для игры можно иногда наблюдать и попытки совместного решения проблем («Кто будет...?»). Вместе с тем согласование действий, распределение обязанностей у детей чаще всего возникает еще по ходу самой игры. Усложняется игровое пространство (например, в игре «Театр» выделяются сцена и гримерная). Игровые действия становятся разнообразными.

Вне игры общение детей становится менее ситуативным. Они охотно рассказывают о том, что с ними произошло: где были, что видели и т. д. Дети внимательно слушают друг друга, эмоционально сопереживают рассказам друзей.

Более совершенной становится крупная моторика. Ребенок этого возраста способен к освоению сложных движений: может пройти по неширокой скамейке и при этом даже перешагнуть через небольшое препятствие; умеет отбивать мяч о землю одной рукой несколько раз подряд. Уже наблюдаются различия в движениях мальчиков и девочек (у мальчиков — более порывистые, у девочек — мягкие, плавные, уравновешенные), в общей конфигурации тела в зависимости от пола ребенка.

К пяти годам дети обладают довольно большим запасом представлений об окружающем мире, которые получают благодаря своей познавательной активности, стремлению задавать вопросы и экспериментиро-

вать. Ребенок этого возраста уже хорошо знает основные цвета и имеет представления об оттенках (например, может показать два оттенка одного цвета: светло-красный и темно-красный). Дети шестого года жизни могут рассказать, чем отличаются геометрические фигуры друг от друга. Для них не составит труда сопоставить между собой по величине большое количество предметов, например расставить по порядку семь-десять тарелок разной величины и разложить к ним соответствующее количество ложек разного размера. Возрастает способность ребенка ориентироваться в пространстве. Внимание детей становится более устойчивым и произвольным. Они могут заниматься не очень привлекательным, но нужным делом в течение 20–25 мин вместе со взрослым. Ребенок этого возраста уже способен действовать по правилу, которое задается взрослым. Объем памяти изменяется несущественно, однако улучшается ее устойчивость. При этом для запоминания дети уже могут использовать несложные приемы и средства.

В 5–6 лет ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление, которое позволяет ребенку решать более сложные задачи с использованием обобщенных наглядных средств (схем, чертежей и пр.) и обобщенных представлений о свойствах различных предметов и явлений. Возраст 5–6 лет можно охарактеризовать как период овладения ребенком активным (продуктивным) воображением, которое начинает приобретать независимость, отделяясь от практической деятельности и предваряя ее. Образы воображения значительно полнее и точнее воспроизводят действительность. Ребенок начинает четко различать реально существующее и вымышленное. Действия воображения — создание и воплощение замысла — начинают складываться первоначально в игре. Это проявляется в том, что прежде игры рождается ее замысел и сюжет. Постепенно дети приобретают способность действовать по предварительному замыслу в конструировании и рисовании.

На шестом году жизни ребенка происходят важные изменения в развитии речи. Для детей этого возраста становится нормой правильное произношение звуков. Дети начинают употреблять обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, многозначные слова. Словарь детей также активно пополняется существительными, обозначающими названия профессий, социальных учреждений (библиотека, почта, универсам, спортивный клуб и т. д.), глаголами, обозначающими трудовые действия людей разных профессий, прилагательными и наречиями, отражающими качество действий, отношение людей к профессиональной деятельности. Дети учатся самостоятельно строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета, пользоваться прямой и косвенной речью; в описательном и повествовательном мо-

нологах способны передать состояние героя, его настроение, отношение к событию, используя эпитеты и сравнения.

Круг чтения ребенка 5–6 лет пополняется произведениями разнообразной тематики, в том числе связанной с проблемами семьи, взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, с историей страны. Он способен удерживать в памяти большой объем информации, ему доступно чтение с продолжением.

Повышаются возможности безопасности жизнедеятельности ребенка 5–6 лет. Это связано с ростом осознанности и произвольности поведения, преодолением эгоцентрической позиции (ребенок становится способным встать на позицию другого). Развивается прогностическая функция мышления, что позволяет ребенку сознавать перспективу событий, предвидеть (предвосхищать) близкие и отдаленные последствия собственных действий и поступков и действий и поступков других людей.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) активно развиваются планирование и самооценивание трудовой деятельности. Освоенные ранее виды детского труда выполняются качественно, быстро, осознанно. Становится возможным освоение детьми разных видов ручного труда.

В процессе восприятия художественных произведений, произведений музыкального и изобразительного искусства дети способны осуществлять выбор того (произведений, персонажей, образов), что им больше нравится, обосновывая его с помощью элементов эстетической оценки. Они эмоционально откликаются на те произведения искусства, в которых переданы понятные им чувства и отношения, различные эмоциональные состояния людей, животных, борьба добра со злом. Совершенствуется качество музыкальной деятельности. Творческие проявления становятся более осознанными и направленными (образ, средства выразительности продумываются и сознательно подбираются детьми). В продуктивной деятельности дети также могут изобразить задуманное (замысел ведет за собой изображение).

Ребенок на пороге школы (6–7 лет) обладает устойчивыми социально-нравственными чувствами и эмоциями, высоким самосознанием и проявляет себя как субъект деятельности и поведения.

Мотивационная сфера дошкольников 6–7 лет расширяется за счет развития таких социальных мотивов, как познавательные, просоциальные (побуждающие делать добро), самореализация. Поведение ребенка начинает регулироваться также его представлениями о том, что хорошо и что плохо. С развитием морально-нравственных представлений напрямую связана и возможность эмоционально оценивать свои поступки. Ребенок испытывает чувство удовлетворения, радости, когда поступает правильно, хорошо, и смущение, неловкость, когда нарушает правила, поступает плохо. Общая самооценка детей представляет собой

глобальное, положительное недифференцированное отношение к себе, формирующееся под влиянием эмоционального отношения со стороны взрослых.

К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения в эмоциональной сфере. С одной стороны, у детей этого возраста более богатая эмоциональная жизнь, их эмоции глубоки и разнообразны по содержанию. С другой стороны, они более сдержанны и избирательны в эмоциональных проявлениях. К концу дошкольного возраста у них формируются обобщенные эмоциональные представления, что позволяет им предвосхищать последствия своих действий. Это существенно влияет на эффективность произвольной регуляции поведения — ребенок может не только отказаться от нежелательных действий или хорошо себя вести, но и выполнять неинтересное задание, если будет понимать, что полученные результаты принесут кому-то пользу, радость и т. п. Благодаря таким изменениям в эмоциональной сфере поведение дошкольника становится менее ситуативным и чаще выстраивается с учетом интересов и потребностей других людей.

Сложнее и богаче по содержанию становится общение ребенка со взрослым. Дошкольник внимательно слушает рассказы родителей о том, что у них произошло на работе, живо интересуется тем, как они познакомились, при встрече с незнакомыми людьми часто спрашивает, где они живут, есть ли у них дети, кем они работают и т. п. Большую значимость для детей 6–7 лет приобретает общение между собой. Их избирательные отношения становятся устойчивыми, именно в этот период зарождается детская дружба. Дети продолжают активно сотрудничать, вместе с тем у них наблюдаются и конкурентные отношения — в общении и взаимодействии они стремятся в первую очередь проявить себя, привлечь внимание других к себе. Однако у них есть все возможности придать такому соперничеству продуктивный и конструктивный характер и избегать негативных форм поведения.

В этом возрасте дети владеют обобщенными представлениями (понятиями) о своей гендерной принадлежности, испытывают чувство удовлетворения, собственного достоинства в отношении нее, аргументированно обосновывают ее преимущества. К семи годам дети определяют перспективы взросления в соответствии с гендерной ролью, проявляют стремление к усвоению определенных способов поведения, ориентированных на выполнение будущих социальных ролей.

К 6–7 годам ребенок уверенно владеет культурой самообслуживания и культурой здоровья.

В играх дети 6–7 лет способны отражать достаточно сложные социальные события — рождение ребенка, свадьба, праздник, война и др. В игре может быть несколько центров, в каждом из которых отражается

та или иная сюжетная линия. Дети этого возраста могут по ходу игры брать на себя две роли, переходя от исполнения одной к исполнению другой. Они могут вступать во взаимодействие с несколькими партнерами по игре, исполняя как главную, так и подчиненную роль.

Продолжается дальнейшее развитие моторики ребенка, наращивание и самостоятельное использование двигательного опыта. Расширяются представления о самом себе, своих физических возможностях, физическом облике. Совершенствуются ходьба, бег, шаги становятся равномерными, увеличивается их длина, появляется гармония в движениях рук и ног. Ребенок способен быстро перемещаться, ходить и бегать, держать правильную осанку. По собственной инициативе дети могут организовывать подвижные игры и простейшие соревнования со сверстниками.

В возрасте 6–7 лет происходит расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов. Ребенок уже целенаправленно, последовательно обследует внешние особенности предметов. При этом он ориентируется не на единичные признаки, а на весь комплекс (цвет, форма, величина и др.). К концу дошкольного возраста существенно увеличивается устойчивость непроизвольного внимания, что приводит к меньшей отвлекаемости детей. Сосредоточенность и длительность деятельности ребенка зависит от ее привлекательности для него. Внимание мальчиков менее устойчиво. В 6–7 лет у детей увеличивается объем памяти, что позволяет им непроизвольно запоминать достаточно большой объем информации. Девочек отличает больший объем и устойчивость памяти.

Воображение детей данного возраста становится, с одной стороны, богаче и оригинальнее, а с другой — более логичным и последовательным, оно уже не похоже на стихийное фантазирование детей младших возрастов. Несмотря на то что увиденное или услышанное порой преобразуется детьми до неузнаваемости, в конечных продуктах их воображения четче прослеживаются объективные закономерности действительности. Так, например, даже в самых фантастических рассказах дети стараются установить причинно-следственные связи, в самых фантастических рисунках — передать перспективу. При придумывании сюжета игры, темы рисунка, историй и т. п. дети 6–7 лет не только удерживают первоначальный замысел, но могут обдумывать его до начала деятельности.

В этом возрасте продолжается развитие наглядно-образного мышления, которое позволяет ребенку решать более сложные задачи с использованием обобщенных наглядных средств (схем, чертежей и пр.) и обобщенных представлений о свойствах различных предметов и явлений. Действия наглядно-образного мышления (например, при нахождении выхода из нарисованного лабиринта) ребенок этого возраста, как правило, совершает уже в уме, не прибегая к практическим предметным

действиям даже в случаях затруднений. Возможность успешно совершать действия сериации и классификации во многом связана с тем, что на седьмом году жизни в процесс мышления все более активно включается речь. Использование ребенком (вслед за взрослым) слова для обозначения существенных признаков предметов и явлений приводит к появлению первых понятий.

Речевые умения детей позволяют полноценно общаться с разным контингентом людей (взрослыми и сверстниками, знакомыми и незнакомыми). Дети не только правильно произносят, но и хорошо различают фонемы (звуки) и слова. Овладение морфологической системой языка позволяет им успешно образовывать достаточно сложные грамматические формы существительных, прилагательных, глаголов. В своей речи старший дошкольник все чаще использует сложные предложения (с сочинительными и подчинительными связями). В 6–7 лет продолжает пополняться словарный запас. В процессе диалога ребенок старается исчерпывающе ответить на вопросы, сам задает вопросы, понятные собеседнику, согласует свои реплики с репликами других. Активно развивается и другая форма речи — монологическая. Дети могут последовательно и связно пересказывать или рассказывать. Важнейшим итогом развития речи на протяжении всего дошкольного детства является то, что к концу этого периода речь становится подлинным средством как общения, так и познавательной деятельности, а также планирования и регуляции поведения.

К концу дошкольного детства ребенок формируется как будущий самостоятельный читатель. Тяга к книге, ее содержательной, эстетической и формальной сторонам — важнейший итог развития дошкольника-читателя.

Музыкально-художественная деятельность характеризуется большой самостоятельностью. Развитие познавательных интересов приводит к стремлению получить знания о видах и жанрах искусства (история создания музыкальных шедевров, жизнь и творчество композиторов и исполнителей). Дошкольники начинают проявлять интерес к посещению театров, понимать ценность произведений музыкального искусства.

В продуктивной деятельности дети знают, что хотят изобразить, и могут последовательно идти к своей цели, преодолевая препятствия и не отказываясь от своего замысла, который теперь становится опережающим. Они способны изображать все, что вызывает у них интерес. Созданные изображения становятся похожи на реальный предмет, узнаваемы и включают множество деталей. Совершенствуется и усложняется техника рисования, лепки, аппликации.

Дети способны конструировать по схеме, фотографиям, заданным условиям, собственному замыслу постройки из разнообразного строительного материала, дополняя их архитектурными деталями; делать игрушки путем складывания бумаги в разных направлениях; создавать фигурки людей, животных, героев литературных произведений из природного материала. Наиболее важным достижением детей в художественно-продуктивной является овладение композицией.

Глава 3. Дошкольная педагогика — отрасль педагогической науки

3.1. Объект, предмет, история дошкольной педагогики

К определению понятия «дошкольная педагогика»

Термин «педагогика» имеет несколько значений. Буквально от греч. *paidagogike* — детоводство, детовождение.

Во-первых, им обозначают педагогическую науку.

Во-вторых, существует мнение о том, что педагогика — это искусство. В этом случае она приравнивается к практической педагогической деятельности, которая носит творческий, индивидуальный характер.

В-третьих, педагогику часто рассматривают как систему деятельности педагога, которая проектируется в учебных материалах, пособиях.

В-четвертых, словом «педагогика» обозначают собственно подход к обучению или воспитанию (педагогика сотрудничества, педагогика развития, музейная педагогика).

В-пятых, педагогика рассматривается как учебная дисциплина, исследующая теоретический и практический аспекты воспитания и обучения человека.

Понятие о педагогической науке имеет множество толкований. Остановимся на одном из них.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Педагогика — наука о развитии человека особыми педагогическими средствами в особых педагогических условиях.

Педагогические средства, педагогические условия, педагогическое взаимодействие разворачиваются в условиях педагогического процесса. Поэтому педагогический процесс выступает как важнейшая категория педагогики.

Современная педагогика представляет собой совокупность наук — отраслей педагогики, изучающих педагогический процесс и развитие человека в его условиях с разных позиций. Отдельной отраслью педагогики является возрастная педагогика, которая изучает развитие человека в разные периоды жизни в условиях педагогического процесса. Следовательно, *дошкольная педагогика* — это также отрасль педагогической науки.

Как определяются объект и предмет дошкольной педагогики?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Ведущие признаки **научной отрасли знаний**:

— наличие объекта исследования;

— наличие категориального аппарата;

— наличие метода исследования.

Отрасль знаний может рассматриваться как научная лишь при условии выделения специфического предмета исследования. Рассмотрим особенности определения объекта и предмета дошкольной педагогики. *Объект* — это область действительности, на которую направлена наука, которую она изучает. В качестве предмета выступает та сторона объекта, которая рассматривается в науке. Объект и предмет дошкольной педагогики могут быть сформулированы по-разному в зависимости от исходной позиции. В русле гуманитарной парадигмы педагогического знания в центре науки находится человек, развивающийся под влиянием определенных педагогических условий. В этом случае в качестве объекта дошкольной педагогики выступает образование как целостный педагогический процесс, в котором взаимодействуют педагог и ребенок. Предметом дошкольной педагогики становится развитие ребенка в условиях педагогического процесса.

Следовательно, **дошкольная педагогика** — это отрасль педагогической науки, изучающая развитие ребенка дошкольного возраста в специально организованных педагогических условиях.

Чем обусловлено становление дошкольной педагогики? Как она появилась?

Становление дошкольной педагогики обусловлено становлением системы дошкольного образования *как социального института*. Соответственно, в развитии дошкольной педагогики можно выделить два основных этапа: *доинституциональный и институциональный*.

Что представляет собой доинституциональный период развития дошкольной педагогики?

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми. До зарождения письменности они имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц и поговорок. Особое место занимают колыбельные, потешки, прибаутки как форма материнского воспитания и выражения любви к ребенку, магического заговора на его здоровье. Особенности отношения родителей к детям, ценности воспитания нашли отражение в сказках, мифах и легендах.

Истоки теоретического осмысления вопросов воспитания детей заложены *в трудах античных философов*. Исходный вопрос философско-педагогического мировоззрения **Платона** (ученика Сократа) звучит так: «Можно ли научить добродетели?», отсюда и утверждение, что «воспитание — то, что ведет к добродетели, заставляя человека страстно стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться и властвовать». Платон считал, что в дошкольном возрасте закладывается основа последующего развития, поэтому до 3 лет детей надо ограждать от страданий, чтобы нрав их был веселым, до 6 лет — доставлять детям как можно больше удовольствий, но при необходимости наказывать. *Период ухода*, как только ребенок научится говорить, сменяется *периодом игр и сказок*. Благодаря играм ребенок приобретает разнообразные знания; сказки отбираются так, чтобы формировать у детей благочестие. Целенаправленное обучение начинается с 7 лет.

Аристотель и Квинтиллиан полагают, что способность к образованию дана человеку от рождения. Дать образование может только тот, кто знает приемы и особенности развития ребенка. **Аристотель** определяет высшее благо человека как счастье (эвдемония), которое реализуется через «дельность» человека — разумную деятельность. Он выделяет возраст до 7 лет как период, когда ребенок воспитывается дома. Воспитание должно восполнить то, чего недостает от природы. До 5 лет не должно быть никакого обучения, только игры, движения, строгий контроль зрительных и слуховых впечатлений, ограждение от непристойного. Специальным людям — «педономам» — поручается цензура детских сказок. В возрасте от 5 до 7 лет дети должны присутствовать на уроках по предметам, которые им предстоит изучать в дальнейшем, — гимнастика, грамматика, музыка и рисование.

Все, что приобретает человек в процессе воспитания, должно служить нравственному самосовершенствованию — это один из важнейших педагогических выводов Античности.

Дальнейшее развитие дошкольной педагогики происходит в русле становления идей необходимости воспитания и развития детей для подготовки к обучению в школе. Становление теории и практики школьного обучения поднимает вопрос о подготовленности детей к школе. Возникает проблема, чему и как обучать детей до школы.

Ян Амос Коменский (1592–1670) наметил единую структуру образования. Образование должно начинаться в *материнской школе*, *продолжаться в народной*, *латинской и в университете*. Он разработал содержание образования на каждой из ступеней. В работе «Материнская школа» (1632) Коменский раскрыл соотношение физического и нравственного воспитания детей, взаимосвязь умственного воспитания и речи, роль активной деятельности и игр в воспитании ребенка. Рассматривал мать как первого учителя своего ребенка.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) считал, что обучение должно развивать ребенка, то есть быть *развивающим*, раскрывать присущие природе ребенка духовные и физические силы. Кроме того, воспитание должно быть природосообразным, то есть соответствовать естественному ходу развития ребенка. Основная цель воспитания — возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие познавательных способностей, логического мышления. Исходный момент обучения — чувственное познание окружающего мира. В процессе обучения ребенок осваивает три важнейших элемента: слово, число и форму. Песталоцци считал, что дошкольников необходимо специально готовить к школе в подготовительных классах.

На протяжении XV–XVIII веков развитие теоретических идей дошкольной педагогики осуществлялось в связи со становлением гуманистического понимания природы ребенка и описывалось в романах и трактатах. Так, **Жан-Жак Руссо (1712–1778)** призывал принимать детство как особенный, чрезвычайно значимый период жизни человека: «Люди! Будьте человечны! Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам...» Им создана *теория естественного воспитания*, в основе которой лежит свободная самостоятельная деятельность детей. Воспитание должно учитывать естественные потребности, возникающие у ребенка, и следовать за ними, учитывать возрастные возможности ребенка (принцип природосообразности). Особую роль в воспитании играют два свойства человека — способность воспринимать мир через ощущения, которые дают представления о предметах, и любовь к себе. До 2 лет наиболее важным является физическое развитие ребенка. С 2 до 12 лет ребенок учится добывать знания сам, из наблюдений за живой природой и собственного опыта (эмпирически). При этом наставник должен создавать ситуации, в которых ребенок захочет получать знания либо делать открытия.

Произведения *Э. Ротердамского*, *Ф. Рабле*, *Т. Мора*, *Ж.-Ж. Руссо* и других были результатом гуманистической образованности их авторов, плодом просветительской деятельности, а не результатом научных исследований. Их появление повлияло на становление институциональных форм дошкольного образования.

В чем особенности институционального этапа развития дошкольной педагогики?

Появление первых дошкольных учреждений было обусловлено необходимостью включения женщины в производство. На протяжении XVIII века в Европе открываются учреждения по уходу и присмотру за маленькими детьми. Возникают вопросы: как воспитывать детей, чему можно научить, как подготовить к школе? Постепенно из учреждений ухода и присмотра за детьми они превращаются в место, где осуществляется первоначальное развитие ребенка — появляется необходимость научного педагогического знания о развитии ребенка в условиях педагогического процесса дошкольного учреждения.

Важным событием для развития дошкольной педагогики стало открытие в Германии в 1837 году «Учреждения для развития творческого побуждения к деятельности у детей и подростков» **Фридриха Фрёбеля (1782–1852)**, в 1840 году он дал учреждению название **«детский сад»**. Учреждение просуществовало семь лет и было закрыто из-за недостатка средств. Ф. Фрёбелем впервые был разработан целостный, научно обоснованный и методически оснащенный педагогический процесс детского сада.

В детском саду Ф. Фрёбеля впервые была создана целостная система дошкольного образования, методически разработанная, оснащенная пособиями. Наибольшую известность имеют «дары Фрёбеля» — это дидактический материал, состоящий из шести «даров». Первый «дар» — цветные мячики (цвета радуги и белый) — помогает ребенку различать цвета и осваивать пространственные представления. Второй «дар» — шар, куб и цилиндр (диаметр шара, высота куба и основание цилиндра одинаковы) — знакомит с геометрическими телами. Остальные 4 «дара» — куб, деленный на мелкие части (кубики, 4- и 3-гранные призмы), — дают представление о целом и части, знакомят с геометрическими формами, способствуют развитию конструирования. Ф. Фрёбель считал «дары» средством всестороннего развития детей — развития восприятий, речи и мышления, движений, эстетических чувств, получения первоначальных знаний (особенно математических). Заимствованная у И. Г. Песталоцци идея «даров» окутана Ф. Фрёбелем мистической символикой: через «дары» ребенок подводится к пониманию единства и многообразия мира, к его основе — божественному началу.

Мяч — первая игрушка — выражает покой и движение, способствует познанию ребенком единства всего существующего. Куб — символ единства и многообразия. Последовательность занятий с «дарами» знаменует переход от простого единства (мяч, шар) к более сложному (куб, деленный на части).

Впоследствии система работы с «дарами» критиковалась в связи с религиозно-мистическим пониманием природы ребенка, некоторой искусственностью «даров Фрёбеля» и ограничением детской свободы. Тем не менее именно идеи Ф. Фрёбеля стали основополагающими для развития дошкольной педагогики в последующие десятилетия.

Дальнейшее развитие дошкольной педагогики связано с появлением разнообразных институциональных форм дошкольного образования и различных педагогических концепций. В противоположность «немецкому методу» **Полина Кергомар (1838–1925)** разработала «французский метод», создав учреждение «Материнская школа». Авторитарному воспитанию она противопоставляла воспитание, основанное на понимании, которое не заглушало бы в детях естественной потребности к самостоятельности. По мере их взросления следует, считала П. Кергомар, пояснять детям, почему можно или нужно делать так, а не иначе. «Под влиянием убийственной дисциплины, — писала она, — ребенок растет без индивидуальности». Воспитатель должен удовлетворять разумные потребности детей, проявлять уважение к личности каждого из них. Лучшей формой ознакомления детей с окружающим миром она считала «предметные уроки». Это самые важные уроки, говорила она, так как с ними «связано знакомство с родным языком и развитие всех чувств». Эти уроки должны удовлетворять потребность ребенка самому потрогать, ощупать, попробовать, понюхать; эти уроки, с точки зрения П. Кергомар, должны сменяться и переплетаться между собой. Методика предметного урока требует такого построения, которое вызывало бы у ребенка потребность узнать то, что хочет сообщить ему воспитатель.

В конце XIX — начале XX века под воздействием социальных условий, научных достижений в разных областях знаний, прежде всего в естествознании, произошел отказ от концепций жесткого управления воспитанием ребенка, на первый план вышло биологизаторское положение о спонтанном развитии способностей ребенка. Роль педагога заключалась в создании комплекса упражнений и подготовке материальной среды для саморазвития и самовоспитания ребенка. Особенно ярко эти идеи проявились в педагогических системах **Марии Монтессори (1870–1952)** и **Овида Декроли (1871–1932)**. В концепции **Джона Дьюи (1859–1952)** на первое место вышло развитие практических умений и навыков детей. В воспитании дошкольников впервые был использован «метод проектов», основанный на самостоятельном позна-

нии детьми окружающего мира путем решения проблемных ситуаций, освоения игровых и трудовых навыков, коллективного взаимодействия.

На зарубежную дошкольную педагогику XX века значительное влияние оказали различные течения в психологии (бихевиоризм, психосоциальная теория Л. Кольберга, Э. Эриксона, гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу)). Полемика была сосредоточена вокруг проблем допустимости формального обучения дошкольников, воспитательного значения и ценности игры, соотношения когнитивных, эмоциональных и социальных целей в развитии ребенка. Современная зарубежная дошкольная педагогика вариативно развивается в русле развивающего, проектного и конструктивистского подходов.

Как развивалась дошкольная педагогика в России?

В России в 60–70 годы XIX века дошкольная педагогика начала развиваться под значительным влиянием педагогической системы Ф. Фрёбеля, которая вскоре была существенно преобразована отечественными педагогами на основе идей К. Д. Ушинского о народности воспитания, его развивающей направленности. В первых детских садах значительное место уделялось развитию речи детей, ознакомлению с устным народным творчеством, использованию народных игр и песен, родиноведению (Е. Н. Водовозова, А. С. Симонович, Е. И. Конради). Были определены задачи умственного, нравственного, физического развития ребенка.

Начало XX века характеризовалось преобладанием концепций свободного воспитания детей (К. Н. Вентцель, М. Х. Свентицкая, Л. К. Шлегер), реконструкцией метода М. Монтессори (Ю. И. Фаусек).

В отечественной дошкольной педагогике особое место принадлежит наследию **Елизаветы Ивановны Тихеевой (1867–1943)**, которой были разработаны теория и методика обучения детей родному языку, математике, знакомства с природой. Ведущее место в педагогической теории и практике Е. И. Тихеевой занимала идея использования детской деятельности для развития ребенка, так называемой «игры-труда». Была обоснована необходимость собственной активности ребенка в процессе обучения и воспитания через использование экспериментов, элементарных опытов, игр, труда. Е. И. Тихеевой создана одна из первых концепций предметной развивающей среды детского сада.

В 1920-х — начале 1930-х годов для дошкольной педагогики нашей страны было характерно наличие разнообразных педагогических теорий и систем (М. Монтессори, Ф. Фрёбель, Е. И. Тихеева, использование в детских садах идей О. Декроли и Д. Дьюи), их сравнение и анализ эффективности применения. В этот же период появились установки, основанные на марксистско-ленинском учении: о значении воспитания у детей коллективизма, усилении идей трудового воспитания, необхо-

димости коммунистического воспитания в детском саду. К 1936 году в связи с усилением в государстве тоталитаризма произошел отказ от разработки разнообразных педагогических теорий, было запрещено использование зарубежных педагогических систем как противоречащих идеалам коммунистического воспитания детей.

К концу 30-х годов XX века сложились основные положения советской дошкольной педагогики, которые оставались общепризнанными до середины 80-х годов: о ведущей роли воспитателя в формировании личности ребенка, об идейной направленности дошкольного воспитания, о связи воспитания с общественной жизнью и семьей, об учете в педагогическом процессе возрастных психофизиологических особенностей ребенка, о программности и плановости педагогического процесса детского сада.

Период 40–80-х годов XX века знаменуется фундаментальными исследованиями разных научных направлений дошкольной педагогики: эстетического воспитания и обучения детей родному языку (Е. А. Флерина), умственного и сенсорного воспитания детей (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова), детской игры (Д. Б. Эльконин, А. П. Усова и др.), обучения (А. П. Усова), художественно-эстетического и музыкального воспитания детей (Н. А. Ветлугина). Досконально были изучены вопросы развития и воспитания детей раннего возраста (Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Е. И. Радина и др.). В 70-е годы разработана теория амплификации детского развития (А. В. Запорожец) и проведены многие другие исследования, которые являются основой современной дошкольной педагогики.

Значительные исследования в области дошкольной педагогики проводились в этот период в Ленинграде (ЛГПИ им. А. И. Герцена): в области формирования математических представлений у детей (А. М. Леушина), формирования систематизированных представлений о явлениях природы (П. Г. Саморукова), формирования у детей системных знаний о социальной действительности (В. И. Логинова), воспитания у детей дружеских отношений и основ гуманности (Т. И. Бабаева) и др.

Исследования, проведенные во второй половине XX века, существенно обогатили теорию дошкольной педагогики, позволили уточнить содержание образовательной программы детского сада, дали представление о новых методах воспитания и обучения детей (например, методах моделирования, экспериментирования и др.).

Социальная ситуация в России конца XX века послужила катализатором педагогических инициатив в отечественном образовании. Активный инновационный педагогический поиск, новые ценности образования, переосмысление зарубежного опыта привели к смене образовательной парадигмы. Совершился переход от авторитарной педагогики

и учебно-дисциплинарной образовательной модели к педагогике, центрированной на человеке, обращенной к проблемам личности. Термин «личностно-ориентированное образование» был принят и получил как теоретическую, так и практическую поддержку в педагогической науке и дошкольной педагогике в частности.

Следует отметить, что современная дошкольная педагогика находится в развитии, ее теоретические концептуальные основы еще окончательно не сложились. Конец XX века и начало нового столетия были отмечены появлением ряда серьезных теоретических исследований в области педагогики дошкольного детства (Т. И. Бабаева, С. А. Козлова, Р. М. Чумичева, М. В. Крулехт, М. В. Корепанова, Т. В. Фуряева, Е. Н. Герасимова и др.) и широкого спектра прикладных исследований, которые позволяют выявить основные тенденции и проблемы развития отечественной дошкольной педагогики.

3.2. Теоретические основы дошкольной педагогики

Какие подходы и концепции составляют теоретические основы современной дошкольной педагогики?

Базовым условием полноценного развития ребенка в детском саду выступает **гуманизация педагогического процесса**, его ориентация на ведущие витальные и социальные потребности детей дошкольного возраста:

— потребность в эмоциональном контакте с окружающими (воспитателем, детьми), в любви и доброжелательности;

— потребность в активном познании и информационном обмене;

— потребность в разнообразной деятельности по интересам и самостоятельности;

— потребность в общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками;

— потребность в самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны взрослых и сверстников.

Культурологический подход позволяет рассмотреть сущность современного дошкольного образования через призму вхождения ребенка в культуру и его культурного развития.

Культурологический подход основывается на признании самоценности дошкольного детства как этапа вхождения ребенка в мир культуры, как уникального возрастного периода, имеющего фундаментальное значение для общего хода развития личности, ее психического и физического здоровья. Ребенок-дошкольник при этом рассматривается прежде всего с позиции его активности и субъектных свойств, то есть в культурологическом подходе проявляется отношение к ребенку как

субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию в рамках доступного опыта.

Следует подчеркнуть, что самоценность дошкольного периода детства, его значение для усвоения универсалий человеческого опыта и вхождения ребенка в культуру социума убедительно доказаны (В. В. Абраменкова, Р. С. Буре, М. И. Лисина, Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, В. Т. Кудрявцев, М. В. Осорина). Дошкольное детство представляет собой особый культурный мир со своими границами, ценностями, языком, образом мышления, чувствами, действиями.

С позиции культурологического подхода дошкольное образование определяется как культурно-ориентированный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество детей и взрослых. Воспитатель выступает в роли проводника и посредника между ребенком и культурой. Глубоко осознавая особенности дошкольного возраста, воспитатель способен ввести ребенка в мир культуры, оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей.

Современный детский сад позиционируется как целостное, культурно-образовательное пространство, в котором целенаправленно и творчески воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, происходят социализация и индивидуализация ребенка, формируются первичные ценностные ориентации. Условием культурного развития дошкольника выступает содержательное взаимодействие всех субъектов дошкольного образования. В современной дошкольной педагогике со всей определенностью ставится проблема формирования детско-взрослого сообщества как совместного бытия взрослых и детей, для которого характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание детей и взрослых. Диалог и сотрудничество становятся способом жизнедеятельности и саморазвития субъектов образования в дошкольном образовательном учреждении.

Реализация идей культурологического подхода находит отражение в содержании дошкольного образования. Культурный опыт, приобретаемый ребенком, включает в себя культуру здоровья, культуру чувств и отношений, культуру познания и культуру деятельности, что в совокупности образует культурный потенциал развития, единство морфофункционального и социального. Выражением его являются положительная «Я»-концепция дошкольника (как гармоничное ощущение единства «Я» физического, «Я» реального, «Я» социального и потенциального, будущего «Я») и становление первооснов личностной культуры, проявляющейся в культурном отношении ребенка к миру.

Приобщаясь к культуре, дошкольник вступает во взаимодействие с ведущими сферами бытия: предметным, рукотворным миром, искус-

ством, художественной литературой, музыкой, социальным миром, природой и миром собственного «Я» (внутренний, личностный мир ребенка). В каждой сфере бытия дошкольник осваивает:

— наиболее характерные объекты культуры;

— разнообразные способы и средства их познания (наблюдение, сравнение, анализ, умение пользоваться сенсорными эталонами, схемами, планами, моделями, приемами замещения, кодирования);

— практические, деятельностные умения (универсальные умения построения деятельности, процессуальные и контрольно-оценочные умения, имеющие свои особенности в зависимости от вида детской деятельности);

— творческие умения, позволяющие ребенку свободно и разнообразно воплощать свои замыслы;

— коммуникативные умения, связанные с осуществлением общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

— эмоционально-ценностные ориентации (ценности этические и эстетические, ценности сотрудничества и познания, ценности личного достоинства и самоуважения).

Таким образом, доступное содержание культуры раскрывается дошкольнику в объектном, творческо-деятельностном и ценностном выражении. Главное состоит в том, чтобы сделать это содержание естественной частью личного опыта дошкольников, отвечающим детским интересам, потребностям, особенностям познавательного и эмоционального развития в дошкольном детстве. Задача дошкольной педагогики состоит в разработке теории обеспечения целостности культурного опыта ребенка на основе принципа интеграции его компонентов и единого подхода к его обогащению.

Единство культурологического и **субъектно-деятельностного подходов** позволяет раскрыть механизмы освоения дошкольников культурного опыта. В детском саду освоение дошкольниками культуры идет двумя возможными каналами: под руководством воспитателя и путем самостоятельной деятельности, возникающей по инициативе ребенка. Хотелось бы в связи с этим напомнить известные слова М. С. Кагана об источниках культурного детского опыта: «Культура детства двухслойна. Один слой — культурные формы, создаваемые взрослым для ребенка, второй — формы его собственной деятельности. Творчество взрослых позволяет ребенку приобщаться к достижениям истории культуры, осваивать их и таким образом, через процессы распредмечивания, становиться современным культурным человеком. Самодеятельность ребенка служит развитию его творческих способностей в доступных каждому этапу детства видах деятельности. Системообразующей си-

лой, обеспечивающей своеобразие и целостность культуры детства, является игра»[1].

Проблема развития активности, самостоятельности и самодеятельности ребенка в настоящее время выходит на одно из первых мест и является **выражением субъектно-деятельностного подхода** в дошкольной педагогике. Его сущность в создании эффективных педагогических условий для развития дошкольника как субъекта познания, общения и деятельности. Только при этом идет активное присвоение ребенком культуры.

Полученные научные данные свидетельствуют о том, что субъектная позиция ребенка в деятельности, общении, познании становится системообразующим компонентом его целостного развития и личностной готовности к школьному обучению (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, М. В. Крулехт, О. В. Солнцева и др.). Сущность развивающего процесса дошкольного образования состоит в том, что личный опыт ребенка организуется так, чтобы он естественным путем, в детских видах деятельности, в процессе решения усложняющихся задач осваивал доступные средства познания, общения и деятельности, позволяющие ему проявить самостоятельность, творчество, в полной мере реализовать позицию субъекта и отношение к миру.

Психолого-педагогическая теория амплификации детского развития была создана в конце 70-х годов XX века **Александром Владимировичем Запорожцем**.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Амплификация — расширение, углубление тех сторон развития, которые специфичны именно для дошкольного возраста.

Непреходящими для дошкольного детства новообразованиями в развитии познавательной сферы А. В. Запорожец считал наглядно-образное мышление; в развитии эмоциональной сферы — социальные чувства (эмпатия, сопереживание, любовь к близким). Эти качества важны не только в жизни детей, но и в жизни взрослых. Недостаточное развитие наглядно-образного мышления приводит к отвлеченности интеллекта от реальной действительности, неблагополучие эмоциональной сферы чревато затруднениями в установлении социальных контактов.

Согласно этой концепции оптимальные педагогические условия для развития личности ребенка создаются не путем форсированного

[1] *Каган М. С.* Ребенок и культура // Философия детства. Международная конференция «Ребенок в современном мире». — СПб., 1993.

сверхраннего обучения, преждевременного превращения дошкольника в школьника, а путем максимального обогащения содержания и способов осуществления специфически детских видов деятельности (игровой, практической, изобразительной, продуктивной, общения и др.). Это создает предпосылки для возникновения таких свойств личности, которые составляют «золотой фонд» зрелой личности (развитие творческого воображения, социальных чувств ребенка, способности к децентрации и пр.).

Развивающий эффект достигается, когда деятельность остается подлинно детской самостоятельной. Например, сюжетно-ролевая игра не должна использоваться для обучения детей конкретным знаниям и умениям — эти функции выполняет дидактическая игра.

Какие проблемы являются актуальными для исследований в современной дошкольной педагогике?

Например, проблема комплексного, полидисциплинарного изучения детства. Необходим глубокий анализ особенностей современного дошкольника, что требует обращения к его субкультуре, изучения его миропонимания и мироощущения, потребностно-мотивационной сферы. В современной дошкольной педагогической науке осуществляется настойчивый поиск педагогических принципов и средств организации жизнедеятельности детей, *активизирующих механизмы саморазвития, самообучения, социально-ценностного ориентирования, исследовательского поведения, творческого самовыражения*.

Вместе с тем стоит и проблема организации педагогического процесса в детском саду как поля *активного взаимодействия воспитателя и ребенка*, в котором происходит смена состояний системы деятельности и личностных достижений его субъектов. К сожалению, дошкольники все еще развиваются преимущественно как потребители готовой информации, образцов поведения и деятельности. Позиция ребенка как «первооткрывателя мира» недооценивается в содержании и технологии педагогического процесса детского сада.

Возрастающая культурная ориентированность современного дошкольного образования обуславливает задачу дальнейшего изучения детской игры и ее роли в социокультурном развитии современного дошкольника, в становлении его субъектных свойств, в проявлении активности и творчества. В настоящее время *наблюдается вытеснение игры организованными формами обучения*. Вместе с тем позиция дошкольной педагогики по отношению к игре как средству социализации ребенка, его психического личностного и культурно-творческого развития остается неизменной. Сейчас мы можем больше говорить о комплексных видах игровой деятельности: познавательно-игровой,

театрально-игровой, музыкально-игровой, художественно-игровой, коммуникативно-игровой деятельности, об игровых технологиях воспитания и обучения ребенка-дошкольника. Необходимо, чтобы игровой потенциал дошкольника находил реализацию в образовательном процессе в разных формах и во всех методиках.

В настоящее время, в соответствии с направлениями модернизации образования, дошкольная педагогика подошла к изучению и активному обсуждению проблемы содержания и организации предшкольного образования как процесса, направленного на обеспечение полноценной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению школе, выравнивание стартовых возможностей будущих школьников и формирование необходимого для успешного школьного обучения уровня начальной компетентности детей.

Таким образом, современная дошкольная педагогика находится в движении; включенная в общую систему развития современного научного педагогического знания, она разрабатывает теоретические основы дошкольного образования как педагогического процесса, основываясь на уникальности и самобытности дошкольного периода детства, результатах научных исследований и педагогического опыта.

Как дошкольная педагогика связана с методиками воспитания и обучения детей?

Дошкольная педагогика является научным базовым фундаментом для методик дошкольного воспитания, которые объединяет общая задача — способствовать целостному развитию ребенка, пробуждению его способностей, установлению доверия ребенка к миру, желания узнать новое, развить самостоятельность, способность к общению, интерес к творчеству.

В единстве и взаимосвязи дошкольной педагогики и методик воспитания заключается механизм единого подхода к целостному развитию ребенка на ступени раннего возраста, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Их интеграция предполагает общие механизмы введения ребенка в культуру, развития самостоятельности и творческой активности.

3.3. Методы исследования в дошкольной педагогике

Что такое педагогическое исследование?

Педагогическое исследование — процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых научных знаний о закономерностях, структуре, механизмах организации образовательного процесса (В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Н. Д. Никандров).

Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления образовательной практики (В. М. Полонский). Для научного педагогического исследования характерны объективность получаемых данных, их новизна, воспроизводимость результатов в различных педагогических условиях, специальные методы исследования.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Метод исследования — это путь ведения исследования, совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение научно-исследовательских задач.

В настоящее время в дошкольной педагогике, как и в других гуманитарных науках, предпринимаются попытки выделить разные группы методов ведения исследования.

Какие методы используются в педагогическом исследовании?

Для дошкольной педагогики особый интерес представляет классификация методов на основе *исследовательской цели*.

Методы теоретического анализа — метод сравнительно-исторического анализа, метод моделирования педагогических явлений, метод причинно-следственного анализа и др.

Методы сбора исследовательской информации — педагогическое наблюдение, методы педагогического опроса: беседа и анкетирование, метод анализа продуктов детской деятельности.

Методы обработки и анализа исследовательских данных — методы качественного и количественного анализа собранных данных.

Если методы теоретического анализа сходны при использовании в различных гуманитарных науках, *то методы получения исследовательской информации* в дошкольной педагогике имеют свое своеобразие.

Методы изучения проявлений, интересов, потребностей и умений дошкольников дадут объективные результаты только в том случае, если исследователь сумеет установить хороший контакт с ребенком, заинтересовать его предлагаемым заданиями. Поэтому большинство из них имеют игровую оболочку, то есть предлагаются дошкольникам в виде игр и игровых упражнений.

При выборе методов сбора информации в дошкольной педагогике важно учитывать доступность диагностических заданий для ребенка. Эта доступность будет определяться как возрастным, так индивидуальным своеобразием дошкольника. Определяя систему методов исследования, педагог должен понимать, какой цели с их помощью он хочет достичь, какую задачу решить. Каждый из используемых в дошкольной

педагогике методов сбора научной информации имеет свои достоинства и трудности организации. Поэтому, как правило, для решения каждой научной задачи используется комплекс методов.

Остановимся подробнее на некоторых методах сбора научной информации.

Педагогическое наблюдение рассматривают как исходный метод исследования в дошкольной педагогике. Данный метод является незаменимым при первичной ориентировке ученого в исследовательской проблеме. Поскольку метод наблюдения по сути своей направлен на изучение индивидуального, уникального в поведении ребенка, он дает преимущественно *качественные характеристики* изучаемого явления. Метод наблюдения позволяет описать поведенческую картину конкретного дошкольника, предоставляет много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях (М. Н. Полякова).

При всех своих достоинствах метод наблюдения достаточно трудоемкий, он требует от исследователя достаточно много времени и сил на фиксацию результатов. Продуманная программа наблюдения и способов фиксирования данных (ведение дневника, заполнение таблиц, видеосъемка) обеспечивает сбор объективной информации и делает этот метод фактически универсальным для исследований в дошкольной педагогике.

Метод естественного эксперимента (экспериментальных заданий) также широко используется в современной дошкольной педагогике. Он позволяет решить многие задачи, например выявить интересы дошкольников или их умение взаимодействовать в группе, проявить сочувствие и помощь сверстникам и взрослым.

В отличие от наблюдения, при котором исследователь занимает достаточно пассивную позицию, педагогический эксперимент позволяет ему стимулировать разнообразные реакции ребенка или создавать специальные условия для их проявлений. Как правило, экспериментальные ситуации не требуют длительного времени, полученные в ходе их проведения материалы легко поддаются качественному и количественному анализу. Вместе с тем специально заданные экспериментальные ситуации (задания, которые предстоит выполнить; проблемы, которые надо разрешить) могут вызывать неуверенность, страх, смущение у тревожных, нерешительных детей и взрослых. Поэтому в педагогическом исследовании тщательно продумывается форма организации эксперимента (игра, рассказ другу, создание рисунка на память) и мотивирование испытуемых к участию в экспериментальной ситуации. Результаты, полученные в ходе эксперимента, дополняются в процессе организации наблюдения и беседы.

Из всех **методов опроса** (беседа, интервьюирование, анкетирование) в дошкольной педагогике чаще всего используется беседа. **Беседа** — это непосредственное общение с испытуемыми при помощи заранее продуманных вопросов. Беседа может проводиться как со взрослыми, педагогами и родителями, так и с дошкольниками. Достоинством беседы является то, что исследователь может учитывать эмоции, интонацию, пантомимику испытуемых, возникающие у них вопросы и суждения. Эти наблюдения дают дополнительный материал для понимания заинтересованности собеседников проблемой, их отношения к ней, осведомленности по той или иной теме, трудностей, которые возникают у педагогов, детей и родителей. Важным условием эффективного использования беседы для сбора данных является продуманный способ фиксирования информации — заполнение таблиц, схем, аудиозапись.

Когда исследователю необходимо собрать информацию, характеризующую представление и отношение к проблеме большого количества испытуемых (педагогов нескольких детских садов, учителей школы, родителей разных групп детского сада), используется **анкетирование**. В дошкольной педагогике анкетирование, как правило, применяется в процессе изучения педагогических условий, определяющих развитие детей, — компетентность воспитателей, заинтересованность родителей.

В ходе составления анкет используются вопросы разного типа: *открытые*, где респондент может высказать свою точку зрения; *закрытые* (с «веером ответов»), в которых нужно выбрать подходящий ответ из имеющихся, и *полузакрытые*, где можно выбрать ответ из имеющихся или предложить свой.

В настоящее время исследовательский аппарат дошкольной педагогики значительно пополнился за счет методов, традиционно применявшихся в возрастной психологии, социологии. В дошкольную педагогику прочно вошли социометрические методики, метод поперечных срезов, лонгитюдный метод, различные виды тестирования, праксиметрия (изучение продуктов детской деятельности — рисунков, рассказов детей; изучение, анализ документации образовательного процесса и пр.).

В исследованиях по дошкольной педагогике широко используются разные виды тестирования: проективные тесты, личностные тесты, тесты деятельности (ситуационные тесты), тесты достижений. **Тестирование** — это метод выполнения испытуемым стандартизированных заданий, по результатам выполнения которых судят о его психологических или личностных характеристиках, знаниях, умениях, интересах и способностях. Результаты тестов хорошо поддаются количественной обработке, имеют высокую степень достоверности, но не дают возможности увидеть все стороны педагогического явления. Многие тесты (личностные, проек-

тивные) требуют особых умений для точной интерпретации результатов. Поэтому в дошкольной педагогике тестирование, как правило, используется как дополняющий метод в сочетании с наблюдением и беседой.

Для того чтобы на основе полученных результатов исследования можно было установить связи и закономерности, используются методы обработки и анализа исследовательских данных — методы качественного и количественного анализа.

В дошкольной педагогике наиболее часто применяются следующие **методы количественного анализа данных**.

Регистрация — выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество социально уверенных и социально неуверенных детей в каждой экспериментальной группе).

Ранжирование — расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составления ранжированного списка старших дошкольников в зависимости от количества полученных ими выборов со стороны сверстников).

Шкалирование — присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам. Этим достигается большая определенность. Известны четыре основные градации измерительных шкал: 1) шкалы наименований (или номинальные); 2) шкалы порядка (или ранговые); 3) интервальные шкалы; 4) шкалы отношений.

Однако методы количественного анализа часто не дают возможности увидеть ребенка в многообразии его проявлений, понять особенности современного дошкольника. Поэтому сегодня в дошкольной педагогике все больше исследований строится на преобладании качественной интерпретации полученных данных. Для этого используются методы составления характеристик и монографических портретов детей, метод классификации (выделение на основе общих признаков типологий, характеризующих особенности дошкольников в различных видах деятельности) и др.

Какова структура педагогического исследования?

Первый этап — этап теоретического анализа. На этом этапе исследователь осуществляет общее знакомство с проблемой, определяет объект и предмет своего исследования, общую цель работы. Здесь же определяются концептуальные подходы, на которых будет строиться исследование, — философские, культурологические, психологические. Осуществляется выбор методологии — исходной концепции, определяющих теоретических положений, и это важный шаг исследования, который определяет своеобразие исследовательского подхода в целом.

На этом же этапе выдвигается **гипотеза** — научное предположение, отражающее основную идею педагогического исследования. На ее основе формулируются исследовательские задачи.

На этом этапе исследования преимущественно используются методы изучения теоретических источников — анализ монографий, научно-методических пособий, статей.

Второй этап исследования — экспериментальный, в ходе которого исследователь проверяет достоверность поставленной гипотезы — доказывает или опровергает ее. Экспериментальная часть педагогического исследования включает три ступени (этапа).

Констатирующая ступень эксперимента позволяет оценить исходные особенности педагогических явлений в реальной педагогической практике. Исследователь использует различные методы сбора информации: наблюдение, беседу, анализ продуктов детской деятельности, анкетирование.

Анализ выявленных проблем и определение возможных путей их решения дает возможность перейти к следующей экспериментальной ступени — *формирующей (преобразующей)*. Здесь на основе теоретического анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, разрабатывается и апробируется новое содержание, технологии, условия организации педагогического процесса.

И наконец, на третьей ступени, для того чтобы оценить эффективность разработанной технологии, исследователь проводит *контрольный эксперимент*, методика которого в целом повторяет методы констатирующего эксперимента. Сравнив данные констатирующего и контрольного экспериментов, можно доказать эффективность изменений, предлагаемых в ходе преобразующего этапа.

Третий этап научного исследования — аналитический, в ходе которого исследователь осуществляет количественный и качественный анализ полученных результатов, выделяет основные связи, закономерности организации образовательного процесса дошкольного учреждения. На основе анализа формулируются основные выводы и рекомендации, происходит окончательное оформление педагогического исследования.

Этот этап предполагает использование методов качественной и количественной обработки данных — методов корреляционного, факторного, кластерного анализа, методов, включающих разные уровни математико-статистической обработки результатов. Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Четвертый этап — внедрение полученных результатов в практику дошкольного образования. Для того чтобы сделать свои результаты доступными для других исследователей и практиков, ученый выступает на научных и научно-практических семинарах, конференциях, симпозиумах. На этом этапе осуществляется подготовка и публикация статей, пособий, монографий по проблемам научного исследования.

На основе результатов исследования педагог предлагает практические рекомендации для воспитателей дошкольных учреждений и родителей дошкольников, разрабатывает методические пособия, тематические тетради, книги, альбомы для детей.

Педагогическое исследование считается завершенным, если его результаты полностью или частично внедрены в образовательную практику.

3.4. Методология современных педагогических исследований дошкольного детства

В чем трудности исследования проявлений ребенка дошкольного возраста?

Проблема познания ребенка, несомненно, междисциплинарная и ведущая для широкого спектра наук, изучающих мир человека.

Принадлежность человека ко многим системам, целостность как главный признак его жизнесуществования определяют сложный и многоаспектный инструментарий исследования, изучения, познания личности, субъекта, индивидуальности.

В том случае, если речь идет о познании растущего человека, об особом периоде дошкольного детства в жизни человека, то проблема усложняется стократ, поскольку:

— ребенок дошкольного возраста во многом еще потенциален, то есть скрыт в истинных своих возможностях и от себя, и от окружающих. Поэтому познание его носит скорее прогностичный и вероятностный характер, что накладывает особую ответственность на познающего;

— ребенок дошкольного возраста не всегда может сообщить информацию о себе, он не всегда готов к участию в сложных психодиагностических процедурах. Поэтому о нем и его возможностях свидетельствуют не его рассказы и зачастую не результаты тестов, а его поведение, результаты его деятельности, особенности взаимодействия с окружающим миром. Это предъявляет особые требования к профессионализму исследователя мира ребенка, такие как тонкость, высокое мастерство, истинная наблюдательность;

— ребенок дошкольного возраста принадлежит к особому «секретному» миру детства, тайна которого навсегда закрывается для того,

кто стал взрослым. Детство — это своя культура, свои отношения, свое мировосприятие. Оценивать их с наших, «взрослых», позиций проблематично, и это делает необходимым обязательное владение инструментами интерпретации. Именно компетентный анализ и объяснение фактов определяют постановку «диагноза», который может предопределить всю будущую жизнь ребенка;

— дошкольный возраст — это этап, когда человек развивается чрезвычайно стремительно. Познание ребенка часто не успевает за его изменениями. Увидеть «зону ближайшего развития», оценить индивидуальный темп достижений и на их основе спроектировать индивидуальный маршрут дошкольного образования — вот задачи педагогической диагностики.

Какими могут быть способы познания ребенка дошкольного возраста?

Весь исторический период развития наук, изучающих ребенка, — это время постоянного получения нового знания об особенностях психики ребенка, познания его природы, выявления личностных характеристик, описания деятельности, поведения. С позиций практики может показаться, что наука обладает уже избыточным знанием о том, как и что происходит в ребенке, как связаны процессы его развития, воспитания, образования.

Однако каждый ученый и каждый практик констатирует, что:

— знание о ребенке мозаично и часто не соответствует реальному поведению и детским проявлениям;

— информация об особенностях детского развития часто не имеет прогноза, поэтому не всегда понятно, как ее использовать в педагогической работе с детьми;

— «живой» ребенок часто не укладывается в рамки схем и научно описанного знания;

— если речь идет о современном ребенке-дошкольнике, то профессиональные детские психологи, ставшие профессиональными «мамами», однозначно говорят о несовпадении описанного в литературе знания и реальной картины детского развития.

Особую проблему представляют вопросы познания ребенка в педагогической науке и практике.

Для педагогики, задачи которой связаны с построением развивающего, возрасто- и культуросообразного педагогического процесса, процесса создания условий «выращивания человеческого в человеке», важно ответить на следующие вопросы:

— что и как оценивать в ребенке?

— что делать с результатами этих оценок?

Поэтому поиск этих и других ответов обязательно должен начинаться с выбора методологического подхода. Наличие такого подхода обеспечивает:

— единство философско-педагогических взглядов на ребенка и выбор адекватных им способов (методов, технологий) изучения (диагностики) ребенка;

— целостность способов изучения (диагностики) и способов преобразования (организации педагогического процесса) во взаимодействии с ребенком дошкольного возраста.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности позволяет сделать целостным и непротиворечивым процесс познания, понимания, развития и воспитания ребенка в условиях педагогического процесса.

В чем сущность гуманитарного подхода к исследованию проявлений ребенка дошкольного возраста?

Ориентируясь в поликонцептуальном пространстве современной науки, остановим свой выбор на гуманитарном подходе в познании и понимании ребенка дошкольного возраста.

Гуманитарный подход — это совокупность культурноориентированных и человекоориентированных взглядов.

Идеи гуманитаризации есть идеи культурной обусловленности развития человека.

Гуманитарный подход — это подход, понимающий и изучающий ребенка как субъекта, интегрирующегося в человеческую культуру и одновременно обогащающего ее.

В чем преимущества (сила) гуманитарного подхода?

Мы получаем возможность рассматривать самого ребенка как сложную открытую систему, для которой характерна нелинейность развития. Это означает многовариантные и альтернативные пути развития каждого конкретного дошкольника, его права на индивидуальный темп и качество становления. В этом подходе — ценность и важность начинают играть познание и помощь уникальности, единичности — целостности растущего человека, его психофизики, природы, культуры, опыта, интересов, отношений.

Мы имеем возможность рассматривать педагогические проблемы с точки зрения культуры, в культурологическом контексте. Этот подход позволяет в целостности объединить и педагогический процесс, и культурное пространство социализации и культурации дошкольника.

Гуманитарный подход — это принятие идеи о том, что *ребенок развивается, накапливая социокультурный опыт, социокультурные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, неся в нее элементы своей субкультуры, становясь субъектом разных видов детской деятельности*.

Гуманитарный подход позволяет рассматривать ребенка, его личность, его неповторимую индивидуальную культуру как самоценность, в отличие от сциентистского подхода, в котором личностные проявления оцениваются с точки зрения общих закономерностей, типологизации личности. Гуманитарная методология определяет в качестве предмета изучения проявления единичного, уникального, личностного.

Гуманитарный подход по своей природе контекстен, что допускает многообразие рассмотрения одной и той же проблемы и многообразие вариантов ее решения в зависимости от ценностей и смыслов общественной и индивидуальной культуры.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Контекст — наличие определенной ситуации, окружения, системы условий, определяющей смысл и значение того или иного явления.

Это значит, что при определении стратегий познания и понимания ребенка важно учитывать многообразие факторов его жизни: пусть и небольшой, но уже имеющийся социокультурный опыт; детскую субкультуру, культуру ближайших взрослых. Тогда и процесс познания, и сам педагогический процесс в отношении каждого ребенка может рассматриваться как индивидуальная помощь в его развитии.

В первую очередь в условиях гуманитарного подхода процесс познания ребенка перестает быть самоцелью, а становится органичной частью целостного педагогического процесса. «Познать — понять — помочь в решении задач развития» — вот триада, образующая гуманитарную технологию взаимодействия с ребенком.

Феномен целенаправленного развития или образования ребенка приобретает новое качественное своеобразие. Это уже не просто процесс трансляции, передачи культуры в форме знаний и умений, а собственно погружение в культуру, которая становится открытой для обогащения каждым субъектом. Становясь «центральным феноменом культуры»

(В. В. Сериков), образование начинает взаимодействовать с ребенком, а ребенок с образованием в том смысле как человек творит культуру, а культура — человека (М. С. Каган).

Гуманитарный подход позволяет рассматривать образование как часть культуры. Образование дошкольника в этом случае становится частью его индивидуальной культуры (Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова). В общефилософском смысле здесь подразумевается процесс взаимодействия ребенка с окружающей предметной и социальной средой: либо социализация — включение дошкольника в мир людей, либо культурация — включение ребенка в мир вещей, созданных людьми, в мир взаимоотношений людей по поводу создания и пользования этими вещами, в свой собственный мир взаимоотношения с этими вещами и этими людьми.

Это значит, что познание и понимание ребенка в условиях педагогического процесса ориентируется на опыт его культуроосвоения и культуросозидания, то есть опыт взаимодействия с миром людей, миром культуры и искусства, опыт познания, опыт деятельности и продуктивной практики.

Гуманитарный подход — методологическая основа педагогики, ориентированной на человека, поскольку «культурные смыслы образования — это и есть человеческие смыслы» (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич). Его реализация на практике предполагает рассмотрение (С. Л. Братченко, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, В. С. Гершунский, Г. Б. Корнетов, В. А. Козырев, А. С. Роботова, Ю. В. Сенько, В. И. Слободчиков и др.):

— ребенка как субъекта культурного саморазвития;

— педагога как посредника между ребенком и культурой, способного поддержать индивидуальное самоопределение личности в ценностях культуры;

— педагогического процесса как культурного процесса, успешность протекания которого определяется личными смыслами его субъектов, их диалогом и сотрудничеством.

Раздел 2
Дошкольное образование как система

Глава 4. Система дошкольного образования Российской Федерации: состояние и перспективы развития

4.1. Система дошкольного образования в нормативных документах

Что представляет собой система образования в Российской Федерации?

Согласно ст. 8 Закона РФ «Об образовании» (от 10.07.1992) система образования представляет собой совокупность взаимодействующих:

— преемственных образовательных программ различных уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований;

— сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций;

— органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций;

— объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Что представляет собой система дошкольного образования в Российской Федерации?

Система дошкольного образования:

— представляет собой многофункциональную сеть дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), ориентированную на потребности общества и семьи;

— решает задачи охраны и укрепления здоровья детей;

— реализует спектр образовательных программ (основных и дополнительных) в соответствии с приоритетным направлением деятельности

ДОУ и потребностями родителей воспитанников (вариативные виды дошкольных образовательных учреждений составляют около 35 % от всего количества детских садов);

— предоставляет разнообразный спектр образовательных, оздоровительных и медицинских услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка;

— создает психолого-педагогические условия пребывания ребенка в ДОУ;

— взаимодействует с семьей по вопросам воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста;

— встраивается в систему непрерывного образования (несмотря на свою необязательность);

— развивается в условиях социального партнерства;

— учитывает региональные особенности развития образования.

Какое место занимает дошкольное образование в системе образования Российской Федерации?

Согласно ст. 18 Закона РФ «Об образовании»:

1) родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте;

2) для воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей *в помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений*;

3) отношения *между дошкольным образовательным учреждением и родителями (законными представителями)* регулируются договором между ними, который не может ограничивать установленные законом права сторон.

Какие учреждения называются образовательными?

Образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся.

Дошкольное образовательное учреждение является типом образовательного учреждения (Закон РФ «Об образовании»). Соответственно, особенности функционирования дошкольных образовательных учреждений раскрываются в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2011 № 2562; далее — Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении).

Какие особенности функционирования дошкольных образовательных учреждений раскрываются в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении?

Деятельность государственных и муниципальных дошкольных образовательных учреждений всех видов регулируется Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении.

Согласно Типовому положению о ДОУ дошкольное образовательное учреждение реализует основные общеобразовательные программы дошкольного образования, обеспечивает воспитание, обучение и развитие, а также присмотр, уход и оздоровление воспитанников в возрасте от 2 месяцев до 7 лет, создает условия для реализации гарантированного гражданам Российской Федерации права на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

Как в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении определены основные задачи дошкольного образовательного учреждения?

Основные задачи ДОУ следующие:

— охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья воспитанников;

— обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития воспитанников;

— воспитание с учетом возрастных категорий воспитанников гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

— осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии воспитанников;

— взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития детей;

— оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Дошкольное образовательное учреждение может проводить реабилитацию детей-инвалидов при наличии в учреждении соответствующих условий.

Какие виды дошкольных образовательных учреждений определены в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении?

— *Детский сад* (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности);

— *детский сад для детей раннего возраста* (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах

общеразвивающей направленности для воспитанников от 2 месяцев до 3 лет, создает условия для социальной адаптации и ранней социализации воспитанников);

— *детский сад для детей предшкольного* (старшего дошкольного) возраста (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности, а также при необходимости в группах компенсирующей и комбинированной направленности для воспитанников в возрасте от 5 до 7 лет с приоритетным осуществлением деятельности по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях);

— *детский сад присмотра и оздоровления* (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах оздоровительной направленности с приоритетным осуществлением деятельности по проведению санитарно-гигиенических, лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий и процедур);

— *детский сад компенсирующего вида* (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах компенсирующей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии одной и более категорий детей с ограниченными возможностями здоровья);

— *детский сад комбинированного вида* (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной и комбинированной направленности в разном сочетании);

— *детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений* развития воспитанников (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности с приоритетным осуществлением развития воспитанников по одному из таких направлений, как познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое или физическое);

— *центр развития ребенка* — детский сад (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности и при необходимости в группах оздоровительной, компенсирующей и комбинированной направленности с приоритетным осуществлением деятельности по развитию воспитанников по нескольким направлениям, таким как познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое или физическое. В группах оздоровительной, компенсирующей и комби-

нированной направленности приоритетное осуществление развития воспитанников осуществляется по тем направлениям, которые наиболее способствуют укреплению их здоровья, коррекции недостатков в их физическом и (или) психическом развитии).

В качестве основной структурной единицы ДОУ выделена *группа детей дошкольного возраста*. Группы могут иметь различную направленность — общеразвивающую, компенсирующую, комбинированную и оздоровительную; могут работать в режиме полного (12 часов), укороченного (10 часов), продленного (14 часов) дня, круглосуточного или кратковременного (3–5 часа) пребывания.

В группах *общеразвивающей* направленности осуществляются обучение и воспитание в соответствии с образовательной программой учреждения, разрабатываемой им самостоятельно на базе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В группах *компенсирующей* направленности осуществляются квалифицированная коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии и дошкольное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Группы *оздоровительной* направленности создаются для детей с туберкулезной интоксикацией, часто болеющих детей и других категорий воспитанников, которым необходим комплекс специальных оздоровительных мероприятий. Такие группы ориентированы на дошкольное образование детей, а также проведение санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных процедур.

В группах *комбинированной* направленности реализуется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предусмотрена возможность организации групп комбинированной направленности, в которых будут получать дошкольное образование здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дети-инвалиды. Таким образом, созданы нормативные правовые *основы инклюзивного, или совместного, дошкольного образования*.

Типовым положением также предусмотрено, что группы для детей дошкольного возраста могут создаваться в образовательных учреждениях других типов (помимо дошкольных образовательных учреждений). Тем самым нормативно закреплены новые вариативные модели дошкольного образования.

Кто участвует в образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении?

Участниками образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения являются воспитанники, их родители (законные представители), педагогические работники.

Как в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении определяются особенности содержания образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении?

Согласно Типовому положению о дошкольном образовательном учреждении содержание образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении определяется основной общеобразовательной программой дошкольного образования, разрабатываемой и утверждаемой им самостоятельно на основе Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также примерной основной образовательной программой дошкольного образования. Дошкольное образовательное учреждение может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги за пределами определяющих его статус образовательных программ с учетом потребностей семьи.

Когда и как появились образовательные программы для детских садов?

Необходимость создания программы детского сада возникла в связи со становлением системы дошкольного образовании в России. Основные указания по организации, содержанию и методам работы дошкольных учреждений были даны дошкольным отделом Народного комиссариата просвещения в 1919 году в специальной «Инструкции по ведению очага и детского сада». Для улучшения качества дошкольного воспитания значимым стало создание научно обоснованной программы работы детского сада. Первый проект программы был выпущен Народным комиссариатом просвещения РСФСР в 1932 году. Этот документ состоял из разделов, соответствующих видам детской деятельности: общественно-политическое воспитание, трудовое воспитание, музыкально-двигательное воспитание, изобразительная деятельность, математика, грамота. В нем была сделана попытка определить задачи и объем работы с детьми в детском саду. Появление программы способствовало упорядочению работы дошкольных учреждений, большей направленности и обогащению содержания деятельности педагогов-воспитателей.

Первая «Программа работы детского сада» вышла в 1934 году. Она включала следующие разделы: общественное воспитание, физическое

воспитание, рисование, лепка, трудовые занятия, развитие речи, занятия с книгой, картиной, базовые знания о природе, развитие первоначальных математических представлений, занятия грамотой. Вместе с тем был включен сложный познавательный материал, не учитывались возрастные особенности детей, недооценивалась роль воспитателя в организации педагогического процесса. В 1938 году было опубликовано «Руководство для воспитателей детского сада», содержавшее методические указания по разделам работы с детьми. Более четко говорилось об учете возрастных особенностей детей. Руководство по-прежнему определяло содержание работы с детьми не по возрастным группам, а по отдельным разделам воспитания. Это создавало трудности воспитателю в отборе программного материала для работы с детьми того или иного возраста.

В 1953 году в связи с введением в детском саду подготовки детей к школе руководство было переработано. В программе было достаточно четко выделено образовательное содержание, которое дети должны были усваивать на организованных занятиях при руководящей роли воспитателя.

В 1959 году появился новый вид дошкольного образовательного учреждения — ясли-сад, где по желанию родителей дети могли воспитываться с 2 месяцев до 7 лет. Это было вызвано необходимостью совершенствования организации работы дошкольных учреждений и, в частности, установления преемственности в воспитании детей раннего и дошкольного возраста. Создать программу было поручено Академии педагогических наук РСФСР совместно с Академией медицинских наук СССР.

В основу нового документа легли данные дошкольной педагогики, детской психологии и смежных наук о развитии ребенка в сочетании с обобщением лучшего опыта воспитания детей дошкольного возраста. Единая программа воспитательно-образовательной работы с детьми от раннего возраста до поступления в школу, подготовленная большим коллективом авторов и утвержденная Министерством просвещения РСФСР, была впервые опубликована в 1962 году.

«Программа воспитания в детском саду» была нацелена на ликвидацию межвозрастной разобщенности в воспитательном процессе; в большей мере в ней были отражены вопросы обучения детей дошкольного возраста. Предусматривалось формирование определенных знаний, умений и навыков, положительных привычек поведения, нравственных качеств, необходимых для всестороннего развития личности ребенка. Программа включала режим занятий, отдыха, развлечений, сна, питания, прогулок.

В 1969 году была выпущена усовершенствованная «Программа воспитания в детском саду», учитывающая требования, связанные с пе-

реходом школы на новые программы начального обучения. В последующие годы эта программа неоднократно переиздавалась с некоторыми дополнениями и исправлениями. Так, в 1978 году было опубликовано восьмое, исправленное издание.

«Программа воспитания в детском саду» охватывала четыре возрастные ступени физического и психического развития ребенка на протяжении дошкольного возраста: ранний возраст — от рождения до 2 лет; младший дошкольный возраст — от 2 до 4 лет; средний дошкольный возраст — до 5 лет; старший дошкольный возраст — от 5 до 7 лет. На последней ступени особо выделяется подготовительный к школе период в связи с необходимостью обеспечения преемственности детского сада и начальной школы.

Программа раскрывала содержание обучения и воспитания детей, была построена с учетом положения о ведущей роли деятельности в воспитании и развитии, указывала на необходимость целенаправленного руководства воспитателем различными видами детской деятельности: игровой, трудовой, учебной, бытовой, в процессе которых могут активно усваиваться знания, умения, определенные формы поведения.

В программе подчеркивалась особая роль детского сада в подготовке детей к школе, ответственность воспитателя за их коммунистическое воспитание, организацию педагогического процесса и осуществление задач, стоящих перед дошкольными учреждениями. Программа просуществовала до 1984 года, когда была заменена типовой «Программой воспитания и обучения в детском саду». На протяжении многих лет программа издавалась под редакцией Маргариты Александровны Васильевой.

Чем было обусловлено изменение образовательной программы детского сада и появление вариативных программ?

В связи с изменением социокультурной и экономической ситуации в стране в конце 80-х годов началось реформирование системы образования. Появилась «Концепция дошкольного воспитания» (1989), в которой были раскрыты негативные черты существующей системы дошкольного воспитания (авторитарный стиль взаимодействия, идеологизация содержания, приоритет обучения над воспитанием и пр.). В концепции обозначены четыре основных принципа, которые стали основополагающими для изменения содержания дошкольного образования России: *гуманизация* — воспитание гуманистической направленности личности дошкольника, основ гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к семье, Родине, природе; *развивающий характер образования* — ориентация на личность ребенка, сохранение и укрепление его здоровья, установка на овладение способами мышления и деятельности, развитие речи; *дифференциа-*

ция и индивидуализация воспитания и обучения — развитие ребенка в соответствии с его склонностями, интересами, способностями и возможностями; *деидеологизация дошкольного образования* — приоритет общечеловеческих ценностей, отказ от идеологической направленности содержания образовательных программ детского сада.

В этот период активно осуществлялась разработка *вариативных программ дошкольного образования* разными научными коллективами страны. Были разработаны и изданы следующие программы дошкольного образования.

«Радуга» (1989) — программа разработана в лаборатории дошкольного воспитания НИИ общего образования Министерства общего и профессионального образования РФ под руководством Т. Н. Дороновой.

«Детство» (1991) — программа была создана научным коллективом кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена под руководством В. И. Логиновой, Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Н. А. Ноткиной.

«Развитие» (1994) — программа была создана в лаборатории способностей и творчества Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО. Руководили авторским коллективом Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко.

«Истоки» (1995) — Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, руководители — Л. А. Парамонова, С. Л. Новоселова и др. Программа рекомендована к использованию в Москве и Московском регионе.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» (2004) — программа является доработанным и обновленным вариантом российской «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой (1985). Руководители — М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова и др.

Перечисленные программы дошкольного образования являлись комплексными и включали все основные направления развития ребенка. Они ориентированы на светский характер воспитания и принцип личностно-ориентированного взаимодействия. Содержание программ ориентировано на общемировую и национальную (российскую) культуру и включает развитие речи ребенка, знакомство с основами естественно-научных знаний, физическое, художественно-эстетическое развитие. Программы нацелены на развитие детской любознательности, способностей ребенка, творческого воображения, коммуникативности. Предусматривалась организация детской жизни в трех формах: на занятиях (организованная форма обучения), в нерегламентированных видах деятельности и свободном времени ребенка. При этом содержание знаний, умений и навыков детей, детских видов деятельности в данных программах носило вариативный характер.

Наряду с комплексными программами появилось большое количество *парциальных программ*, включающих одно или несколько направлений развития ребенка.

Что понимают под примерной основной общеобразовательной программой дошкольного образования на современном этапе?

Образовательная программа — это комплекс требований, определяющих основные характеристики (объем, содержание, планируемые результаты), а также организационно-педагогические условия получения образования определенного уровня и (или) направленности.

Термин *«основная»* отражает направленность образовательной программы на реализацию основного, то есть обязательного содержания образования. Наряду с основной программой может существовать *дополнительная образовательная программа*, направленная на реализацию задач дополнительного образования детей, которое расширяет или углубляет содержание обязательного образования.

В чем особенность современных программ дошкольного образования?

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста и направлена на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей. Содержание программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям: физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому.

Каким основным принципам должна соответствовать общеобразовательная программа дошкольного образования?

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования указаны следующие принципы: соответствовать принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребенка; сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости; соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности; обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста,

в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста; строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей; основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса; предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования; предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Из каких частей состоит общеобразовательная программа дошкольного образования? Какие требования предъявляются к ним в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования?

Программа состоит из двух частей:

— обязательной части;

— части, формируемой участниками образовательного процесса.

Обязательная часть программы должна быть реализована в любом дошкольном образовательном учреждении, реализующем основную общеобразовательную программу дошкольного образования. Она обеспечивает достижение воспитанниками готовности к школе, а именно необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования..

Часть программы, формируемая участниками образовательного процесса, отражает: 1) видовое разнообразие учреждений, наличие приоритетных направлений деятельности; 2) специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Общий объем обязательной части программы рассчитывается в соответствии с возрастом воспитанников, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на:

— образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения);

— образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов;

— самостоятельную деятельность детей;

— взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Какие разделы должна включать обязательная часть общеобразовательной программы дошкольного образования?

Согласно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования обязательная часть программы должна содержать следующие разделы:

1) пояснительная записка;

2) организация режима пребывания детей в образовательном учреждении;

3) содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»;

4) содержание коррекционной работы (для детей с ограниченными возможностями здоровья);

5) планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

6) система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы.

В чем заключаются планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования?

Планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны описывать *интегративные качества* ребенка, которые он может приобрести в результате освоения программы:

— физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками;

— любознательный, активный;

— эмоционально отзывчивый;

— овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

— способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения;

— способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту;

— имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе;

— овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции;

— овладевший необходимыми умениями и навыками.

Промежуточные результаты освоения программы раскрывают динамику формирования интегративных качеств воспитанников в каждый возрастной период освоения программы по всем направлениям развития детей.

4.2. Примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования

Какие программы дошкольного образования переработаны или созданы как примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования? В чем их своеобразие?

Начиная с 2010 года были переработаны в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования общеобразовательные программы *«От рождения до школы. Программа воспитания и обучения в детском саду» (2010), «Радуга» (2010), «Детство» (2011), «Истоки» (2011)* и разработана новая общеобразовательная программы *«Успех» (2011).*

Переработанные программы раскрывают возрастные особенности детей и задачи образовательной работы на каждом из этапов дошкольного детства, особенности содержания образовательных областей и пути их интеграции. Представлены основные условия организации жизни и воспитания детей: режим дня, построение предметно-развивающей образовательной среды, формы работы с детьми в организованной образовательной деятельности, при проведении режимных моментов, особенности организации самостоятельной деятельности детей и взаимодействия с семьями воспитанников. В программах предложены варианты комплексно-тематического планирования образовательного процесса для каждой возрастной группы.

Определены промежуточные и итоговые результаты освоения детьми образовательного содержания, подходы к организации мониторинга достижения детьми планируемых результатов. Особые разделы программ посвящены организации работы с родителями и коррекционной работе, предложены рекомендации по написанию части программы, формируемой участниками образовательного процесса.

Структура общеобразовательных программ «От рождения до школы», «Детство», «Радуга» построена в соответствии с общепринятой возрастной периодизацией дошкольного детства. Содержание последовательно раскрывается в рамках возрастной группы. В программе «Истоки» за основу взят психологический возраст детей (ранний, младший и старший дошкольный).

Наиболее распространенными в работе дошкольных образовательных учреждений страны являются примерные основные общеобразовательные программы «От рождения до школы», «Детство» и «Истоки». Остановимся подробнее на их особенностях.

Программа **«От рождения до школы. Программа воспитания и обучения в детском саду»** (под ред. д-ра псих. наук, проф. Н. Е. Вераксы, д-ра пед. наук, проф. Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой). Программа является переработанным вариантом «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой. Программа ориентирована на детей в возрасте от 2 месяцев и до 7 лет и учитывает лучшие традиции отечественного дошкольного образования, его фундаментальность: комплексное решение задач по охране и укреплению здоровья детей, всестороннее воспитание, амплификацию развития на основе организации разнообразных видов детской творческой деятельности.

Программа основана на дидактическом принципе развивающего обучения и положении Л. С. Выготского о том, что правильно организованное обучение ведет за собой развитие. Развитие выступает как результат успешности воспитания и образования детей.

Программа основана *на принципе культуросообразности*. Реализация данного принципа обеспечивает учет национальных ценностей и традиций в образовании. Образование рассматривается как процесс приобщения ребенка к основным компонентам человеческой культуры (знание, мораль, искусство, труд).

Ведущие цели программы: создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, к обучению в школе, обеспечение безопасности жизни дошкольника.

Программа **«Детство»** (науч. ред-ры: канд. пед. наук, проф. Т. И. Бабаева, д-р пед. наук, проф. А. Г. Гогоберидзе, канд. пед. наук, проф. З. А. Михайлова) является результатом многолетней научно-исследовательской работы коллектива кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Автором идеи программы была профессор В. И. Логинова. В основу про-

граммы легли теоретические взгляды петербургской (ленинградской) научной школы на сущность развития ребенка в период дошкольного детства, требования к содержанию программы для детского сада и пути ее реализации в педагогическом процессе.

В программе «Детство» впервые реализован *подход к организации целостного развития и воспитания ребенка дошкольного возраста как субъекта детской деятельности и поведения*. Органичное вхождение ребенка в современный мир обеспечивается в программе *широким взаимодействием с миром культуры*: с изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, экологией, математикой, игрой и трудом. Содержание программы реализует *принцип этнокультурной соотнесенности* — приобщения к истокам народной культуры своей страны.

Девиз программы *«Чувствовать — Познавать — Творить»* определяет три взаимосвязанные линии развития ребенка, которые пронизывают все разделы программы, придавая ей целостность и единую направленность. Программа ставит задачи развития у детей от 3 до 7 лет на основе разного образовательного содержания эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, готовности к проявлению гуманного отношения; развития познавательной активности, любознательности, способности к самостоятельному познанию и размышлению, развитие умственных способностей и речи; обогащения опыта самостоятельной деятельности, пробуждения творческой активности и воображения детей. Программа нацелена *на обогащенное развитие детей*, обеспечивающее единый процесс социализации — индивидуализации через осознание ребенком своих потребностей, возможностей и способностей.

Программа учитывает особенности современного ребенка — жителя XXI века, который любит свою Родину, семью, сверстников и друзей, стремится к познанию, уверенно смотрит в будущее; он — носитель субкультуры, отличающей его от детей других возрастов. Содержание программы включает как традиционные для дошкольника виды деятельности, так и новые — экспериментирование, создание проектов, коллекционирование, импровизации.

Содержание основной части программы «Детство» включает два основных раздела. Раздел «Ориентация детей в образовательной области» включает объекты, о которых узнает ребенок, что помогает ему правильно ориентироваться в окружающем мире. Содержание раздела показывает воспитателю, как обогащаются детские представления и какие темы важно включить в образовательный процесс. Раздел «Организация опыта освоения образовательной области» раскрывает

содержание работы по развитию детской самостоятельности, формированию различных умений, эмоций и чувств дошкольников.

Программа «Детство» включает региональный компонент, выступающий как основа для проектирования вариативной части программы. В ней представлены варианты отдельных программ, углубляющих основное образовательное содержание в соответствии с запросами семьи, возможностями региона и задачами обогащенного развития дошкольников.

Программа «Истоки» (под ред. д-ра пед. наук, академика РАЕН Л. А. Парамоновой) подготовлена коллективом авторов — сотрудников НИИ им. А. В. Запорожца и отражает базовое содержание образования детей от рождения до 7 лет, обеспечивающее полноценное, разностороннее развитие ребенка до уровня, соответствующего основным возможностям и требованиям общества. В основе программы лежит деятельностный подход к развитию ребенка и организации образовательного процесса (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн и др.), положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка, теория А. В. Запорожца об амплификации (обогащении) детского развития средствами детских видов деятельности. В основу программы положена концепция психологического возраста как этапа, стадии детского развития. С опорой на возрастную периодизацию Д. Б. Эльконина в программе выделены: эпоха раннего детства, состоящая из двух периодов: младенчества (от рождения до 1 года) и раннего возраста (от 1 года до 3 лет), и эпоха дошкольного детства, состоящая также из двух фаз: младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). Задачи психолого-педагогической работы обеспечивают развитие ребенка в деятельности по четырем направлениям: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое, и представлены по всем возрастным группам, а содержание программы раскрыто в соответствии с психологическим возрастом. Психологический возраст не совпадает с хронологическим и связан с ведущим видом деятельности ребенка (общение, предметная деятельность, игра), в которой формируются и перестраиваются психологические процессы, развивается личность, возникают новые виды деятельности.

Общие условия реализации программы «Истоки» включают рекомендации по организации жизни детей, планированию образовательного процесса, организации работы психолога, построению сотрудничества воспитателя с семьей и развивающей предметно-пространственной среды детства. Даны рекомендации к организации мониторинга промежуточных и итоговых результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы.

В приложениях представлены факультативные программы «Обучение неродному языку», «Компьютер в детском саду», «Живой мир природы в городе и ребенок», предназначенные для учреждений, работающих в этих направлениях.

В программе «Истоки» каждый психологический возраст завершается интегративными показателями развития детей, которые служат основанием для мониторинга промежуточных и итоговых результатов освоения программы. Кроме того, выделены *базисные характеристики личности ребенка*, к которым относятся компетентность (в плане социального, интеллектуального и физического развития), эмоциональность, креативность, произвольность, инициативность, самостоятельность, ответственность, самооценка и свобода поведения.

Программа **«Успех»** создана под научным руководством д-ра псих. наук, академика РАО А. Г. Асмолова (руководитель авторского коллектива — канд. пед. наук Н. В. Федина). Данная программа определяет обязательную часть основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет. Ее структура отличается от общепринятой и состоит из пяти разделов: «Возрастные особенности детей», «Содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательных областей», «Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению Программы», «Планируемые результаты освоения Программы» и «Основные понятия». Возрастная разбивка содержания представлена внутри первых четырех разделов.

В ходе освоения всех образовательных областей решаются единые общеобразовательные задачи: развитие психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения); освоение позиции субъекта в детских видах деятельности; развитие мотивационно-потребностной сферы; формирование и развитие самопознания; развитие эмоционально-волевой регуляции, в том числе саморегуляции и самоконтроля; развитие творческих способностей.

Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса осуществляется на основе *примерного календаря праздников*, тематика которых ориентирована на все направления развития ребенка дошкольного возраста и посвящена различным сторонам человеческого бытия: явлениям нравственной жизни ребенка (доброта, друзья и пр.); окружающей природе (вода, земля, птицы и пр.); миру искусства и литературы (поэзия, детская книга, театр и пр.); традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям (Новый год, Праздник весны и труда, День матери и пр.); наиболее важным профессиям (воспитатель, врач, почтальон, строитель и пр.); событиям, формирующим чувство гражданственной принадлежности ребенка (День Государственного флага, День России, День защитника

Отечества и пр.). В связи с подготовкой к празднику определяются формы реализации содержания программы.

В приложениях к программе представлен материал, помогающий в оценке физического развития и состояния здоровья ребенка дошкольного возраста.

4.3. Преемственность дошкольного и начального образования

В чем заключается преемственность дошкольного и начального образования?

Дошкольное образование является первой ступенью образования. Цели и задачи дошкольного образования основаны на целевых ориентирах, определяемых государственной образовательной политикой. Это составляет основу для установления преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой. Выражением преемственности является установление взаимосвязи задач, содержания, форм и методов воспитания и обучения детей в детском саду и начальных классах.

Преемственность определяется как специфическая связь между разными этапами и ступенями развития, сущность которых состоит в сохранении тех или иных элементов или отдельных сторон организации целого как системы. Исходя из этого преемственность дошкольного и начального образования может быть определена как содержательная, двухсторонняя связь, предполагающая, с одной стороны, направленность педагогического процесса дошкольного учреждения на те требования, которые будут предъявляться к детям в начальной школе, а с другой стороны — опору учителя начальной школы на достигнутые ребенком старшего дошкольного возраста физические, личностные и интеллектуальные качества.

Таким образом, начальная школа опирается на качества ребенка, достигнутые в старшем дошкольном возрасте, и одновременно способствует развитию качественно новых особенностей и черт личности ребенка.

Что является основой преемственности дошкольного и начального образования?

Преемственность может быть рассмотрена по следующим направлениям:

— преемственность в содержании образовательного процесса;

— преемственность в методах и формах образовательного процесса, условиях воспитания детей в детском саду и начальной школе.

Как реализуется преемственность в содержании образовательного процесса?

Преемственность в содержании педагогического процесса основана на связи общеобразовательных программ дошкольного и начального

образования. Это обусловлено единством философских (системно-деятельностный подход), психологических основ (ориентация на «зону ближайшего развития» ребенка, теория поэтапного формирования умственных действий и др.) и принципов отбора содержания образования на дошкольной и начальной ступени (научности, связи с жизнью и деятельностью ребенка, воспитывающей и развивающей направленности обучения и пр.).

Сравнение Федеральные государственные требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования и Федеральные государственные образовательные стандарты начального образования указывает на единство между образовательными областями образовательной программы дошкольного образования и предметными областями образовательной программы начального образования. Например, образовательная область *«Коммуникация»* ООП дошкольного образования направлена на решение следующих задач: развитие свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи — диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи. Предметная область *«Филология»* ООП начального образования направлена на развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений детей, при этом определяются и новые, специфичные для данной ступени образования задачи.

Содержание образовательной области *«Социализация»* ООП дошкольного образования направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений через решение задачи: формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу. Предметная область *«Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»* ООП начального образования направлена на формирование уважительного отношения к семье, населенному пункту, региону, России, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни. Осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем.

Основное содержание знаний детей дошкольного возраста составляет широкий круг разнообразных представлений об окружающем мире и отдельные элементарные понятия. Это закладывает основу усвоения содержания начального образования. В начальной школе происходит дальнейшее расширение и углубление знаний детей из разных областей действительности, начинается осмысление знаний с теоретических

позиций, формирование научных понятий. Происходит переход от освоения содержания образовательных областей программы дошкольного образования, в основе которых лежит освоение ребенком разных видов деятельности, к освоению предметных областей программы начального образования, в основе которых лежат основы наук.

Преемственность содержания прослеживается в направленности на реализацию единых задач воспитания детей: ознакомление с общечеловеческими ценностями мировой культуры, духовными ценностями отечественной культуры, нравственно-этическими ценностями многонационального народа России и народов других стран; формирование ценностных ориентаций общечеловеческого содержания, активной жизненной позиции, потребности в самореализации в образовательной и иной творческой деятельности; развитие коммуникативных навыков, навыков самоорганизации; формирование и расширение опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром, воспитание основ правовой, эстетической, физической и экологической культуры. Основа реализации данных задач закладывается на ступени дошкольного образования и преемственно продолжается и углубляется в соответствии с возрастными возможностями детей младшего школьного возраста на ступени начального образования.

Как реализуется преемственность в методах и формах образовательного процесса?

Условием преемственности в методах обучения выступает единство их направленности на обеспечение сознательного и прочного условия знаний и умений, умственных способностей детей, субъектной позиции в детских видах деятельности, творческой активности детей как на ступени дошкольного, так и на ступени начального образования. В старших группах детского сада широко используются игровые технологии обучения, проблемно-поисковые методы, проектный метод. Это обеспечивает освоение детьми сложных форм взаимодействия со сверстниками и взрослым, составляет основу преемственности в методах и формах обучения.

На ступенях дошкольного и начального образования прослеживается единство в использовании методов воспитания детей, направленных на формирование социального опыта детей, основ нравственного поведения, отношений и представлений в процессе бесед, сюжетно-ролевых игр, просмотра кинофильмов, организации творческих дел, посильного участия в социальных проектах и акциях, праздниках, экскурсиях, путешествиях.

Ведущей деятельностью, в рамках которой осуществляется образовательный процесс детского сада, является игровая. В начальной школе

образовательный процесс протекает в урочной и внеурочной формах с использованием игровых методов обучения и воспитания детей.

Урок в начальной школе и организованная образовательная деятельность в детском саду имеют ряд специфических особенностей. В старших группах детского сада появляются их некоторые общие черты. Так, в детском саду у детей формируются основы произвольного поведения в процессе решения учебных задач, готовность ко взаимодействию со сверстниками в решении задач умственной и практической деятельности, направленность на результативность деятельности, стремление в оценке и самооценке полученного результата.

Таким образом, преемственность дошкольного и начального образования обеспечивает непрерывное, целостное развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

4.4. Перспективы развития системы дошкольного образования

В каких направлениях продолжается совершенствование системы дошкольного образования?

Направления совершенствования системы дошкольного образования следующие:

— обеспечение охраны и укрепления здоровья детей путем реализации здоровьесберегающих технологий;

— совершенствование содержания и технологий дошкольного образования в соответствии с требованиями современной образовательной политики, достижениями науки и практики;

— интеграция усилий членов педагогического коллектива, дополнительных специалистов, родителей, общественных организаций по развитию и образованию детей;

— создание условий для наиболее полного развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

— направленность дошкольного образования на усиление культурологической, экологической, развивающей составляющих;

— развитие социального партнерства дошкольных образовательных учреждений с учреждениями культуры;

— совершенствование способов сотрудничества с семьей в обучении и воспитании детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения;

— обеспечение равных условий получения образования детьми дошкольного возраста независимо от материальной обеспеченности, социального статуса, места проживания семей.

Какие задачи развития системы дошкольного образования являются приоритетными на современном этапе?

Перспективы развития системы дошкольного образования определены приоритетами государственной образовательной политики и направлены на решение двух основополагающих задач:

— обеспечение доступности дошкольного образования;

— обеспечение качества дошкольного образования, равных стартовых возможностей при поступлении в школу.

В рамках **Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы** отмечается, что актуальным, особенно в дошкольном образовании, остается неравный доступ к качественному образованию, являющийся одним из факторов, усугубляющих складывающееся социальное неравенство. В связи с этим в программе определены приоритетные задачи, направленные на модернизацию общего и дошкольного образования как института социального развития.

В качестве еще одной из нерешенных проблем остается задача развития кадрового потенциала системы образования. На решение этой проблемы направлены задачи создания современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Какие средства решения этих задач предложены в нормативно-правовых документах?

Модернизация общего и дошкольного образования как института социального развития будет включать реализацию следующих мероприятий:

— распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей;

— развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений, в том числе в регионах с ярко выраженной региональной, этнокультурной составляющей, а также обеспечивающих совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

В результате реализации мероприятий по достижению во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров образовательной инициативы «Наша новая школа» на всей территории Российской Федерации будут модернизированы муниципальные системы дошкольного образования за счет разработки и распространения:

— модели образовательных систем, обеспечивающих современное качество образования;

— модели государственно-общественного управления образованием;

— модели оценки качества дошкольного, начального и среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального и дополнительного образования, технологии и ме-

тодики подготовки и проведения процедур контроля и оценки качества образования.

Что считать продуктами решения задач обеспечения доступности дошкольного образования?

Данными продуктами можно считать:

— разработку и реализацию системы мер по обеспечению конституционных гарантий бесплатности и общедоступности дошкольного образования, включая бесплатность образовательного процесса для всех детей;

— определение механизмов функционирования образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей;

— разработку и реализацию муниципальных и региональных программ реструктуризации сети дошкольных учреждений с учетом современных целей и задач системы дошкольного образования.

За счет чего решаются задачи обеспечения качества дошкольного образования?

Качество дошкольного образования обеспечивается за счет следующих факторов:

— индивидуализации образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений и образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности;

— введения программно-методического обеспечения дошкольного образования нового поколения, нацеленного на выявление и развитие индивидуальных творческих и познавательных способностей детей;

— разработки моделей формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся.

— оказания помощи родителям в воспитании детей дошкольного возраста;

— внедрения независимой системы оценки результатов дошкольного образования.

Таким образом, главная цель образовательной политики в сфере дошкольного образования — реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе.

Глава 5. Раннее образование детей за рубежом

5.1. Институциональные формы раннего образования детей в зарубежных странах

Что такое раннее образование?

Международная стандартная классификация образования определяет доначальное (раннее) образование как включающее все *программы, которые в дополнение к обеспечению ухода за детьми предлагают структурированный и целенаправленный набор учебных мероприятий либо в официальном учреждении, либо в неофициальной среде*. Обычно такие программы предоставляются для детей в возрасте 3 лет и старше и относительно ограниченно в отношении детей до 3 лет. Трехлетний возраст является официальным начальным возрастом для предоставления доначального образования в 70 % стран мира.

Программы раннего образования направлены на поддержку и дополнение усилий родителей и других лиц, ухаживающих за ребенком. Для обеспечения эффективности таких программ они должны учитывать культурные факторы, уважать языковое разнообразие и принимать во внимание специфику детей, имеющих особые потребности или живущих в ситуациях чрезвычайного характера. Эти программы включают образовательные мероприятия вместе с предоставлением услуг в области здравоохранения, питания и социального развития, чтобы обеспечить гармоничное развитие ребенка. В первые годы жизни ребенка значимую роль также играет оказание поддержки родителям.

В чем особенности раннего образования детей в Европе?

Объединившись, Европа унифицирует свои образовательные системы. В современном мире не существует единой модели программ раннего образования, которая могла бы применяться повсеместно во всех странах. Высококачественные программы закладывают также серьезную основу для последующего образования. Подготовка к начальной школе в плане физического, социального, когнитивного развития жизненно важна не только для детей, но и для самих начальных школ, чтобы те могли обеспечить необходимые условия для обучения. Один из путей к этому в обеспечении преемственности учебных программ.

С точки зрения развития человека предоставление высококачественных услуг по воспитанию и уходу за детьми младшего возраста может способствовать развитию ребенка во всех жизненных областях — не только в познавательном, но и в физическом, моральном и духовном плане. Детские учреждения рассматриваются как место, где дети учатся дружить, завязывать отношения со взрослыми и другими детьми, а само

предоставление услуг по воспитанию и уходу за детьми младшего возраста позволяет родителям сочетать работу и семейную жизнь. Создание учреждений для детей младшего возраста предполагает:

— признание коллективной ответственности общества за предоставление услуг в сфере воспитания и ухода за детьми младшего возраста;

— всеобщий доступ к услугам в этой сфере;

— переход от ведомственной разобщенности к единому административному подчинению с точки зрения целей, текущей деятельности, финансирования;

— широкий возрастной охват с рождения до достижения школьного возраста;

— переход от частного финансирования к государственному;

— ориентацию на потребителя и стремление удовлетворить различные потребности (с точки зрения времени начала работы, типа учреждения);

— переход от институциональных схем к созданию пространства для ребенка;

— философию «целостного ребенка»;

— подход к социализации ребенка как к частной, а не профессиональной задаче;

— признание родителей в качестве партнеров.

В странах Европы применяются различные подходы к образованию детей младшего возраста. Как правило, государство обеспечивает бесплатное или субсидированное образование в течение как минимум двух лет до обязательного поступления в школу. В соответствии с принципами смешанной экономики европейские государства (даже Франция и Швеция) необязательно предоставляют все услуги для детей. К примеру, в Нидерландах все детские сады (для детей от 4 до 6 лет) и центры детской заботы (с рождения до 4 лет) — частные, хотя практически 100 % из них находятся на попечении государства. В Германии 61 % детских садов (для детей от 3 до 6 лет) — организации некоммерческие, 39 % — государственные. Шведские детские сады принимают малышей с рождения до 6 лет, 83 % из них принадлежат государству, остальные — смешанные, с коммерческой и некоммерческой составляющей формы собственности и финансирования. Во Франции 87 % детских садов (от 2 до 6 лет) находятся в госсекторе экономики, остальные — в основном некоммерческие.

Какие подходы к услугам в сфере раннего образования существуют в Европе?

Дошкольное образование во всех странах Европы имеет общественный характер и рассчитано на детей в возрасте от 3 лет и до момента, когда

они идут в школу. Оно осуществляется главным образом в детских садах, куда дети могут ходить по желанию родителей. *Дошкольная подготовка в течение одного года перед школой обязательна и проводится в подготовительных группах в детских садах или подготовительных классах в школе, где дети обучаются по специальным образовательным программам*.

Существуют различные подходы к услугам в сфере воспитания и ухода за детьми младшего возраста в зависимости от возрастной группы, ограничений на пользование услугами, размера родительских расходов, ведомственной подчиненности, социального охвата, а также в зависимости от того, какому аспекту уделяется относительно большее внимание: уходу или обучению. В странах Европейского Союза существуют разные типы предоставления услуг и финансирования сектора дошкольного воспитания и образования.

Один из подходов, практикуемых в Западной Европе, — это *детские сады*, такие как, например, во Франции, где всем детям с 3–4 лет (иногда — с 2 лет) до школьного возраста предоставляется *возможность бесплатно участвовать в образовательном процессе*. Эти учреждения открыты для детей весь день, с утра до вечера, пока их родители на работе. Тем не менее такая модель зачастую подразумевает недельные перерывы в работе и закрытие на праздники, что может противоречить запросам семьи с двумя работающими родителями. Эта модель базируется на школьной системе, поэтому классы здесь довольно большие — до 30 детей. Младшие дети, как правило, могут получать уход в частных детских учреждениях, которые зачастую субсидируются через различные налоговые или денежно-наличные схемы, или же они могут содержаться в государственных яслях.

Другой подход представляет собой *двойную модель*, типичную для Британии, где дети родителей среднего и высшего класса в возрасте от 3 до 5 лет могут посещать образовательные детские сады неполного дня, входящие в систему Министерства образования. *Детские сады неполного дня* обычно открыты только утром или после обеда. Данная форма услуг, как правило, не требует оплаты и, следовательно, не является сдерживающим фактором для семьи с точки зрения чистого дохода. Тем не менее, учитывая то, что эта услуга предоставляется в течение неполного дня, данный подход не очень способствует женской занятости. Органы социального обеспечения предоставляют уход за детьми в течение полного дня, но только по определенным обоснованиям для семей, имеющих социальные проблемы. Государственная система ухода за детьми раннего возраста отсутствует, и семьи вынуждены искать решение этой проблемы самостоятельно, часто прибегая к услугам дорогих

частных яслей или родственников, при этом официальный контроль их деятельности может отсутствовать.

Скандинавская модель заключается в предоставлении ухода за детьми от рождения до 6 лет в течение полного дня, осуществляемого при значительном субсидировании Министерством социального обеспечения или Министерством образования. Изначально задача заключалась в том, чтобы обеспечивать присмотр за детьми работающих родителей, однако по мере осознания того, что система воспитания и ухода за детьми младшего возраста способствует их дальнейшему развитию, возникла идея добиться всеобщего охвата. Во всех скандинавских странах сегодня гарантируется уход за детьми в течение полного дня начиная с годовалого возраста. В Скандинавии услуги для детей с рождения и до 6 лет подведомственны одному министерству, предоставляются в основном муниципалитетами и финансируются за счет государства, муниципалитетов и небольших взносов родителей. В Скандинавии дети старше 1 года уже могут посещать дошкольные учреждения. Равный доступ к образованию и воспитанию, в том числе и для детей с особыми потребностями, обеспечивается на местном уровне (квоты и свободные места для «особых детей», низкая плата). Государство обеспечивает качество воспитания и образования, инспектируя и оценивая деятельность дошкольных учреждений, местные власти помогают родителям и персоналу педагогическими консультациями. Важно, что родители могут выбирать из услуг, предоставляемых некоммерческим (третьим) сектором, который финансируется муниципалитетами. В результате уровень занятости женщин в Северной Европе чрезвычайно высок. Традиционно большое внимание уделяется услугам как в сфере ухода за детьми, так и в сфере их воспитания, адаптированным для различных возрастных групп, при этом упор делается скорее на психологическое и социальное развитие, чем на формальное обучение. Родители платят за услуги в соответствии с уровнем доходов семьи, причем семьи с низким уровнем доходов от оплаты освобождены. Существует также система скидок за братьев и сестер, что снижает относительную стоимость услуг для многодетных семей. Практически все дети в возрасте от 3 до 6 лет посещают заведения дневного ухода, тогда как большинство детей меньшего возраста находятся под присмотром специально обученных семейных дневных нянь, работа которых регулярно инспектируется местными властями. До недавних пор группы самого младшего возраста состояли из 10–12 детей, а более старшего — из 15–20 воспитанников, однако с началом предоставления гарантий на получение дневного ухода была поставлена задача добиться максимального охвата, что привело к увеличению размеров групп.

Какие учреждения для детей дошкольного возраста существуют в странах Европейского Союза?

В странах Европейского Союза существуют общественные, муниципальные и частные детские сады. Разновидностями детских садов являются общественные детские сады, оздоровительные детские сады, детские сады для детей с особыми нуждами (слепых и с нарушениями слуха) и все учреждения по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста, лишенных родительской опеки.

Детские сады на полный рабочий день наиболее популярны, там пребывают дети до шестилетнего возраста с утра на протяжении целого дня. Детей объединяют в возрастные группы, в которых они воспитываются и обучаются. Там они питаются три раза в день и спят. Эти услуги родители должны оплачивать. Такие детские сады находятся в специально построенных или перестроенных для этой цели зданиях. В большинстве из них имеются актовый зал и бассейн.

Детские сады на основе полудневного обучения очень часто организованы в школах и предназначены для детей из школьной подготовительной группы. Их учреждают в регионах, где нет необходимого количества детей для открытия детских садов на полный рабочий день, чтобы обеспечить необходимую подготовку к школе. Такие детские сады дети посещают на полудневной основе, по утрам или вечерам, без питания. Родители не должны ничего платить. Сезонные детские сады открывают в некоторых сельских местностях, главным образом летом, когда родители заняты сельскохозяйственными работами.

Оздоровительные детские сады предназначены для детей с хроническими заболеваниями, которые не могут посещать обычные детские сады: с сердечно-сосудистыми, легочными, неврологическими, эндокринными заболеваниями и т. д. Дети принимаются в такие детские сады только после специального медицинского обследования. Они обучаются по специальным программам — в зависимости от степени и сложности заболевания.

Специализированные детские сады принимают детей, которые не могут обучаться или воспитываться в обычных детских садах, но только по желанию родителей.

Каковы цели педагогического процесса в детских садах стран Евросоюза?

Педагогический процесс в детском саду нацелен на повышение эмоционального, морального, эстетического, интеллектуального и физического уровней каждого ребенка.

Основная цель дошкольного образования основывается на требованиях начальной школы: дать возможность каждому ребенку проявить

наиболее полно свои возможности и подготовить его к школьному обучению через введение в предмет и подготовку к социальной среде, помощь в определении глобальных ценностей и формирование определенных навыков и привычек для адаптации в новой среде и для обучения. Помимо этого детские сады ставят своей целью сохранение и развитие индивидуальной неповторимости и самовыражения ребенка. Важная задача дошкольного образования — создать условия для формирования позитивного отношения к школе, а также мотивировать к обучению, что является одним из определяющих факторов успеха в школе.

В структуру детского сада прочно вошли специалисты и педагоги дополнительных услуг. Это позволяет сделать жизнь детей более интересной, а их развитие и образование более качественным.

Как решаются вопросы географической доступности учреждений раннего образования?

Система общественного дошкольного образования в странах Евросоюза имеет в своем распоряжении твердую материальную базу, которая способна обслуживать всех детей, посещающих детские сады на полный рабочий день, но это не распространяется на отдаленные населенные пункты. Из-за переселений и демографических процессов, происходящих в стране, детские сады в настоящее время испытывают определенные трудности, например дефицит мест в некоторых городах, а в других — недостаточное количество детей. Несмотря на эти трудности, каждый ребенок имеет возможность посещать детский сад.

Родители сами выбирают детский сад. Детей принимают в детский сад по желанию и выбору родителей или опекунов. Они могут выбрать детский сад недалеко от дома, в определенном районе, регионе или вообще в другом населенном пункте в зависимости от интересов и нужд ребенка, а также в соответствии с имиджем и специализацией детского сада, его техническим обеспечением и качеством услуг, оказываемых его персоналом.

Как решаются вопросы финансовой доступности?

Обычно родители, дети которых посещают детский сад, платят взнос, размер которого определяется соответственно акту о местном налогообложении и взносах, предназначенных для того, чтобы покрыть расходы на ежедневное питание и пребывание детей. Когда ребенок пребывает в детском саду не целый день, его родители не должны платить взнос. Родители, принадлежащие к определенным социальным группам, освобождаются от платы взносов по решению муниципального совета. Все расходы на воспитание детей берет на себя государство.

Какие возрастные уровни и группы детей существуют?

Детей в детских садах делят на четыре возрастные группы. В первую входят дети от 3 до 4 лет, во вторую — от 4 до 5, в третью — от 5 до 6. Дети шестилетнего возраста обучаются в подготовительной группе по специальной программе. В зависимости от возрастной группы выбираются соответствующие содержание и методы обучения. Возрастное деление необязательно, и иногда формируются группы с детьми разных возрастов, если это необходимо. Группы включают в себя от 10 до 25 человек. Когда детей недостаточно, в школах открываются группы по обучению детей. Минимальное и максимальное количество детей следующее:

— детские сады на целый день, на полдня и сезонные детские сады — от 12 до 22 детей;

— ясельные группы в детских садах на целый день — от 8 до 18 детей;

— недельные детские сады — от 12 до 18 детей;

— подготовительный класс перед зачислением в первый класс — от 12 до 16 детей.

Как строится еженедельное и ежедневное расписание?

Время, отведенное на обучение детей, — 20 минут для 1-й и 2-й групп, 20–25 минут — для 3-й и 4-й групп. В течение остального дня дети занимаются играми, танцами, плаванием, гуляют и спят. Формы организации педагогического процесса имеют свою специфику и зависят от конкретной школы и преподавателя. Они соотносятся с возрастными особенностями и способностями детей. Нагрузка не превышает 20 часов в неделю.

Программы для детей от 2 до 6 лет применяются на практике с 1992 года. Образовательная работа сконцентрирована на нескольких основных областях:

— развитие речи и обогащение языка;

— математика;

— знакомство с природой и общественной жизнью;

— изобразительное искусство;

— эстетика и физическая культура;

— социальное и (в некоторых странах) религиозное воспитание.

Программы подготовительных групп включают также подготовку к чтению и письму. Кроме того, они предусматривают особые этапы обучения для детей иных национальностей в изучении языка страны и в подготовке их к школе на психологическом и общественном уровнях.

Несмотря на стремление к интеграции, детские сады каждой из стран Европейского Союза сохраняют определенные сложившиеся традиции воспитания и развития детей. Так, например, педагогиче-

ский процесс детских садов скандинавских стран, Германии, Австрии характеризуется преобладанием *социально-развивающего содержания* над общеобразовательным. В «Программе образования и воспитания в детском саду» Австрии особое внимание уделяется социальному и эмоциональному воспитанию детей: способности к сотрудничеству, ответственности в группе, навыкам демократического поведения, воспитанию интереса к людям и пониманию их своеобразия, способности к любви и привязанностям, принятию собственных и чужих эмоциональных состояний.

Во Франции, Нидерландах преобладает *образовательно-развивающий подход*: детей очень рано учат писать прописью, уже с первых дней пребывания в École maternelle (материнской школе Франции) они должны распознавать свое имя на вешалке, где написаны полные имена. Читать учат не с алфавита, сначала дети распознают слово, потом учатся раскладывать его на слоги и буквы, то есть двигаются от общего к частному. Каждую четверть выдают альбом, где день за днем сложены работы детей: рисунки, раскраски, вырезание, геометрические фигуры, письмо, счет и т. д. Родители могут регулярно видеть результаты деятельности детей в дневниках, где они еженедельно ставят подпись.

Каковы особенности раннего образования в США?

По мнению экспертов в области раннего образования, США не являются лидерами в сфере педагогики на ранних ступенях образования. Первая ступень дошкольного образования в США называется pre-school (дошкольная), причем она может включать и ясельные группы. Вторая, одногодичная ступень, непосредственно предшествующая школе, — kindergarten (детсадовская).

В возрастных рамках pre-school существует институт day care (в переводе означает «дневной присмотр» или «забота днем»). Такие заведения часто — простейший вариант яслей/детского сада без образовательной программы. Они выполняют функцию няньки для детей работающих родителей (ребенка можно привести сюда и в 6 часов утра) и даже изредка предоставляют свои услуги 24 часа в сутки, когда члены семьи заняты в ночную смену или отлучаются из города. В США существуют частные мини-day care, когда к домохозяйке, женщине с хорошей репутацией, знакомые и соседи рано утром приводят своих детей, чтобы забрать их вечером после работы.

По возрастному делению диапазон pre-school варьируется от младенческого возраста (примерно с 6 недель) до 5 лет; «детсадовцы» — kindergarten — это всегда дети 5–6 лет. Затем начинается уровень начальной школы (для поступления в первый класс ребенку должно исполниться 6 лет до 31 июля).

С точки зрения финансирования все, что предшествует kindergarten, оплачивается из кармана родителей, и только изредка, если ребенок из семьи с низким доходом, сумма доплачивается из специальных грантов. Как правило, обучение детей-инвалидов полностью финансируется из специальных фондов.

Kindergarten как необходимая ступенька, предваряющая первый класс школы, — это неотъемлемая часть школьного образования, часто само помещение — часть комплекса районной школы. Но с точки зрения графика работы они могут быть очень разными. Государственное образование (система public schools) в США бесплатное, поэтому когда ребенку исполняется 5 лет, семья напрямую ничего не платит — деньги на обучение выделяются из бюджета штата, то есть косвенно — из собираемых с родителей налогов (главным образом из налога на недвижимость).

В программе pre-school много времени отводится изготовлению различных поделок, рисованию и пению. Расходы на материалы берутся из денег, внесенных в качестве оплаты. Пение, как правило, происходит под магнитофонную запись, вместе с учителем. Детям дают элементарные знания об истории страны, что делается в игровой форме. В программу обязательно включаются элементы природоведения. В классной комнате есть карта погоды — плакат с картинками, которые можно менять соответственно погоде текущего дня. Очень важным в pre-school считается обучение элементарным бытовым навыкам и чувству личной ответственности.

Оценок в детском саду не ставят, но в помощь родителям в понимании способностей ребенка и оценки его работы существует описательная система характеристик, например «нуждается в большей практике», «удовлетворительно», «хорошо», «очень хорошо» и др. Например, в pre-school школьного округа Ritenour родители могут дважды в год получить особого рода ведомость, в которой преподаватель фиксирует уровень развития ребенка с точки зрения того, делает ли он (она) что-то «всегда», «иногда» и «еще нет». При этом различные виды деятельности и моментов проявления определенных способностей разбиты на шесть больших групп: «Коммуникативные навыки», «Общение с окружающими», «Прикладные знания», «Развитие образного мышления», «Ребенок учится учиться», «Физическое развитие».

Особые подходы к содержанию и организации педагогического процесса в детском саду характерны для Японии и Китая.

5.2. Авторские теории и системы раннего образования

Что такое авторские педагогические теории и системы раннего образования?

В современном мире существуют педагогические системы, именуемые авторскими, их работа строится на основе педагогических подходов, связанных с именем конкретного автора — создателя системы. На протяжении XX века появилось несколько общепризнанных авторских систем — Овида Декроли (Бельгия), Джона Дьюи (США), Селестена Френе (Франция), Петера Петерсена (модель школы Йена-план, Германия), Рудольфа Штайнера (Германия), Марии Монтессори (Италия), Лориса Малагуцци (Италия) и др. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Вальдорфский детский сад основан на идеях антропософской (вальдорфской) педагогики **Рудольфа Штайнера (1861–1925)**. Первая школа, основанная на этих принципах, открылась в 1919 году в ответ на просьбу Эмиля Мольта, владельца и управляющего сигаретной фабрикой «Вальдорф-Астория» в Штутгарте (Германия). Это послужило источником названия «вальдорфская». Первый вальдорфский детский сад был открыт в 1925 году *Элизабет фон Грюнелиус (1895–1979)* в Штутгарте. В настоящее время вальдорфские детские сады — это негосударственные учреждения, организуемые, как правило, по инициативе родителей. Существует Международная федерация вальдорфских детских садов, насчитывающая около 1000 учреждений в более чем 60 странах мира.

В чем особенности антропософской педагогики детства?

Р. Штайнер считал, что ребенок развивается семилетними циклами. В детском саду проходят первые семь лет жизни. Человек рождается трижды, в разных возрастах: физически — при появлении на свет, этерически — при смене зубов, астрально — при половом созревании. Одно из самых важных направлений развития ребенка в первые семь лет — физическое совершенствование, которое позволяет накопить этерические силы для будущего этерического рождения. Ребенку важно предоставить здоровое, радостное и спокойное окружение, где он сможет развивать свои задатки. Взрослые играют роль образца, ребенок подражает им. Окружение ребенка — это питание, материалы, прикасающиеся к коже, краски, форма игрушек.

Человек считается прочно связанным со всем Божественным творением, из которого он получает импульсы для своего духовного развития. Большинство вальдорфских детских садов придерживаются христианского направления, отмечают праздники христианского календаря.

На каких принципах основан педагогический процесс вальдорфского детского сада?

Принцип ритмичности и повторяемости основан на чередовании привычных для детей ситуаций, которые пронизывают день, неделю и год. В течение дня чередуются свободная и организованная виды деятельности детей. Повторяемость в течение недели связана с преобладающим видом деятельности. Например, в понедельник дети рисуют акварельными красками или лепят из воска; во вторник делают кукол, вяжут или ткут; в среду предлагается особый, синтетический вид искусства — эвритмия. Это сочетание особого гармонизирующего движения, напоминающего танец и пантомиму, с поэтической речью или музыкой. Эвритмическое движение является по характеру художественным и одновременно целительным, потому что основано на глубоком переживании и понимании красоты и законов музыки и речи. В четверг воспитатель привлекает внимание к музыкальным инструментам (металлофону, колокольчикам, детской арфе и др.); в пятницу дети занимаются уборкой помещения или физической культурой.

Повторяемость в течение года проявляется в праздниках, связанных с сезонными явлениями и христианским календарем: День Святого Михаила, Праздник фонариков, Рождество, Пасха, Троица и др. Подготовка к празднику начинается за три недели и включает выучивание новых сказок, стихов, песен, хороводов и игр. Дети готовят внешние атрибуты праздника: мастерят, украшают, стряпают. В процессе подготовки они вникают в смысл предстоящего праздника, переживают различные образы и явления мира.

Принцип ритуальности хорошо прослеживается на примере сказки. Воспитатель спокойно, без драматизации рассказывает детям народную сказку, повторяя ее день за днем в течение недели. На следующей неделе ее обыгрывают при помощи природных материалов, а на третьей неделе осуществляется игра в сказку — ее постановка.

Принцип свободной творческой игры проявляется в том, что игра развивает детскую фантазию, поэтому в ней не должно быть никакого принуждения со стороны взрослых. В игре отражаются впечатления обыденной жизни и художественные образы.

Педагогический процесс вальдорфского детского сада основан также на принципах активной деятельности воспитателя как образца для подражания; художественно-образном характере детской деятельности; событийности, имеющей нравственную направленность.

В чем особенности предметно-развивающей среды вальдорфского детского сада?

Особое внимание в вальдорфском детском саду уделяется предметной пространственной среде. Критерии прекрасного в архитектуре детского сада основываются на природных формах, стремлении избегать прямых и острых углов. Украшения интерьера, игрушки и оборудование изготавливаются только из природных материалов: дерева, минералов, плодов, ракушек. Дети играют простыми куклами из шерсти. Простая игрушка дает ребенку возможность образовывать, преобразовывать и заканчивать незаконченное в фантазии. Природные украшения в группе меняются по мере приближения осени или весны, соответствуют сезону.

В целом событийно-ритмическая и художественно-эстетическая среда жизни детей в вальдорфском детском саду благотворно влияет на их развитие. Неслучайно в вальдорфский детский сад часто приводят детей, имеющих проблемы в общении, в эмоционально-волевой сфере.

Педагогика Марии Монтессори

Мария Монтессори (1870–1952) была первой женщиной в истории Италии, окончившей курс медицины, и одной из первых носительниц ученой степени доктора наук. Первая «школа Монтессори» была открыта ею 6 января 1907 года в Риме. Методы, основанные на опыте работы в этой школе, были впоследствии успешно развиты ею и ее последователями. М. Монтессори начинала с работы с умственно отсталыми детьми, в дальнейшем она переключилась на занятия с нормальными детьми. В 1909 году М. Монтессори провела первый международный учебный семинар, который посетили около ста учителей, и издала свою первую книгу «Метод научной педагогики». С 1910 по 1952 год она регулярно проводила международные учебные курсы для педагогов в разных странах. С 1929 года активно действует Международная Монтессори-ассоциация (AMI — Association Montessori Internationale), имеющая филиалы в Германии, Швеции, Дании и других странах. На сегодняшний день существует более 5 тысяч детских садов, придерживающихся метода М. Монтессори, которые открыты в разных странах Европы, Азии, США и России.

В чем особенности педагогики М. Монтессори?

В основу своей системы М. Монтессори положила биологическую предпосылку: жизнь есть существование свободной активной личности. Смысл Монтессори-метода — подвигнуть ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Задача воспитателя — помочь ребенку организовать свою деятельность, реализовать свою индивидуальность и пойти своим уникальным путем. В концепции М. Монтессори особое значение имеет искусственно созданная среда. М. Монтессори не была

ученым-теоретиком, ее идеи были оформлены в систему учениками и последователями, концепция не является застывшей. Она обогащается опытом современной жизни и новыми материалами.

На каких положениях основан педагогический процесс Монтессори-детского сада?

Согласно принципам М. Монтессори детям предоставляется как можно *больше свободы под наблюдением педагога*. Взрослый должен относиться с благоговением к развитию жизни в ребенке, уважать его, давать развиваться таинственным силам, заложенным в его природе. Детей учат деятельности, труду, различать добро и зло, а не пассивности и послушанию.

По мнению М. Монтессори, у детей есть две важнейшие потребности — в движении и в тишине. Развитие моторной потребности требует условий для реализации естественной двигательной активности детей, их стремлению к скоординированным, умелым и произвольным движениям. В качестве важнейших методов выступают обеспечение богатого двигательного опыта детей, анализ движений, контроль их выполнения, организация моторных упражнений.

Среда детского сада включает повседневные предметы, такие как подносы, кувшины, чашки, пипетки, салфетки, тряпочки, столы, стулья и пр., которые предназначены для упражнений в практической жизни. Дети учатся тихо ходить, правильно переносить и придвигать к столу стулья, открывать и закрывать дверь, переливать воду и т. п. Развитию мелких моторных движений служат специальные рамки с различными застежками: кнопками, пуговицами, крючками, петлями, молнией, ремешками. Упражнения в практической жизни включают труд по уходу за растениями и животными, уборку помещения группы, воспитание культуры общения со сверстниками и взрослыми, культуры поведения в общественных местах.

К жизненно важной сфере относится также состояние покоя, уединение, тишина. Детей учат успокаиваться и «собирать» себя. Для этого дети вместе со взрослым закрывают глаза, прислушиваются к окружающим звукам, учатся их различать, узнавать. В помещении группы должны быть шторы для затемнения, записи природных и музыкальных звуков, голосов птиц и животных, людей, уютные уголки, ниши и диванчики.

Ребенок в современном Монтессори-детском саду занимается свободно избранной деятельностью: рисованием, лепкой из глины, ткачеством, вырезанием из цветной бумаги, раскраской картинок; дети читают, конструируют, экспериментируют, поют, работают с Монтессори-материалом.

Сенсорный материал ориентирован на развитие тактильных, термических, барических (ощущение веса), стереогностических (распознавание путем ощупывания) чувств, развитие обоняния и вкуса, зрительных и звуковых ощущений, например распознавание звуков, слушание и воспроизведение музыкальных звуков.

При помощи розовой башни (набор кубиков разного размера), коричневой лестницы, цилиндров-вкладышей и прочего материала дети учатся распознавать размеры. Различению форм служат геометрический и биологический комоды. Для различения структуры поверхности предлагаются дощечки разной шероховатости, наборы кусочков ткани. Математический материал Монтессори вводит ребенка в мир чисел от 0 до 10, знакомит с десятичной системой, дает представления о порядковом счете.

Для развития речи детей побуждают рассказывать о том, что они делают, о чем думают, происходит обогащение словарного запаса, введение в письмо путем косвенной и прямой подготовки с использованием букв из шершавой бумаги и других материалов.

Воспитатель прежде всего выполняет наблюдательно-фиксирующую функцию, внимательно следит за настроением ребенка, состоянием, актуальными потребностями. В момент, когда ребенок заинтересовался каким-то материалом, педагог дает трехступенчатый урок, направленный на приобретение сенсомоторного опыта и обогащение словаря. Функция воспитателя заключается в подготовке необходимого материала, создания условий для естественного пробуждения интереса ребенка к предметному окружению

Дети, обучающиеся в собственном ритме и в соответствии с собственными интересами, приобретают уверенность в собственных силах и усваивают изученное наиболее эффективным образом.

Педагогика Реджио Эмилия — это признанная во всем мире региональная педагогическая система провинции Эмилия-Романья (Италия). Основателем системы считается **Лорис Малагуцци (1920–1994)**, который при активном участии родителей открыл первый в Эмилия-Романья детский сад.

На каких подходах основана педагогика Реджио Эмилия?

В рамках данного подхода используются идеи итальянских авторов С. Спаджиари, В. Веки, Дж. Родари. Система Реджио Эмилия продолжила развитие идей позитивистско-атропологической теории М. Монтессори, использует элементы психологической теории стадиального развития интеллекта в процессе активного взаимодействия с окружающим Ж. Пиаже, когнитивной теории учения как исследования, открытия Дж. Брунера, психологической теории Л. С. Выготского и многих дру-

гих. Это яркий пример открытой теории, учитывающей опыт прошлого и настоящего, сочетающей итальянский и зарубежный опыт воспитания детей, имеющей выраженный прикладной характер.

Широкую международную известность подход Реджио Эмилия получил в 80-е годы XX века. С целью международного обмена опытом между педагогами и исследователями в 1994 году был создан Фонд «Дети Реджио». Преподавание основ педагогики Реджио Эмилия осуществляется в Германии, Италии, Финляндии, Швеции, США и других странах. Вместе с тем широкое ее внедрение в практику сопровождается неизменными трудностями, которые связаны с особенностями профессионального сознания воспитателей, особенностями структурной организации систем раннего образования детей в разных странах и др.

В чем особенности педагогического процесса в детских садах Реджио Эмилия?

Педагогика Реджио Эмилия развивает идею *уникальности, непреходящей ценности детства*. Особое внимание обращается на уникальность языков, кодов, с помощью которых ребенок общается с окружающим миром и строит себя. Благодаря разнообразным кодам происходит когнитивное, художественно-образное, социальное освоение мира ребенком. Особенность детства подчеркивается особым отношением ко времени, растянутостью и неспешностью детской жизни, возможностью посмотреть на прошлый опыт новым взглядом.

Ребенок рассматривается как компетентное существо, имеющее свой богатый внутренний мир, свою культуру. Но для реализации своей внутренней энергии и исследовательского отношения к миру ребенок нуждается в активном взаимодействии со средой, уважительном и доверительном отношении взрослого.

В качестве важнейших средств идентификации рассматривается, во-первых, организация коммуникативных ситуаций в малой и большой группах (говорение, слушание, понимание себя и других). Во-вторых, специальное введение детей в мир многочисленных средств коммуникации (например, рисунков, чертежей, коллажей, скульптуры и др.), использование разных материалов (глины, проволоки, бумаги, бросового материала), конструирование, владение собственным телом (движения, мимика, жесты). В-третьих, в качестве незаменимого средства обретения персональной идентичности выступает *зеркало*, которое создает эффекты отражения, умножения, смены перспективы и пр.). Как самостоятельное средство активного взаимодействия с социальной и предметной средой выступает экспериментирование с разными ролями в рамках театрализованной деятельности, переодевания, участия в разных играх и пр.

Вторая базовая идея педагогики Реджио Эмилия связана *со свободной самостоятельной деятельностью детей*. Используются разнообразные игры: строительные, отобразительные, познавательные. Так, в познавательных играх предполагается свободное экспериментирование с материалами и физическими явлениями (светом, тенью, цветом). Дети очень много рисуют, используя разные материалы. Творчество и фантазия максимально развиваются в детском саду.

Наиболее адекватной формой преодоления традиционного разделения между свободной игрой и целенаправленным занятием выступает *проектная деятельность*. Источниками проектной деятельности выступают практические проблемы (сломался стол), детские потребности и интересы, темы, предлагаемые педагогами.

Особое место принадлежит предметно-пространственной среде жизни детей в детском саду. Пространство, понимаемое как «особый воспитатель», должно удовлетворять потребности детей в тепле, тишине, стимулировать разнообразную деятельность, потребность в общении и сотрудничестве. Особое внимание уделяется эстетичности и уюту среды детского сада. Среда включает текущую и итоговую документацию проектов в виде фотоматериалов, настенных газет, альбомов, фильмов, картин и продуктов детской деятельности.

Педагог выполняет в педагогическом процессе как наблюдательно-фиксирующую функцию, в рамках которой он осуществляет документирование достижений детей, так и функцию активного сопровождения детей путем предоставления им разнообразных временных, пространственных, предметных, интеллектуальных ресурсов, стимулирования коммуникации, совместной рефлексии, планирования, оформления результатов деятельности.

Дух кооперации, соединение индивидуальных и коллективных усилий, взаимосвязь роста, развития и обучения, разнообразные типы отношений с окружающим миром и внутри детского сада составляют суть педагогики Реджио Эмилия.

Современный этап — период интереса к авторским моделям педагогики детства, общим для которых является гуманизация и обогащение процесса проживания детьми дошкольного периода детства.

Раздел 3
Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении

Глава 6. Основы целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

6.1. Основы целостного педагогического процесса в группах дошкольного возраста

Что такое педагогический процесс?

В современной педагогической науке существует несколько разнообразных точек зрения на понимание сущности педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, Б. П. Битинас, З. И. Васильева, И. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин, Г. И. Щукина и др.).

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Педагогический процесс — это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение поставленных целей образования, воспитания, обучения.

Такое общее определение дает возможность выделить ведущие характеристики и особенности педагогического процесса детского сада.

Как видно из определения, ведущими характеристиками педагогического процесса являются:

— целенаправленность;
— целостность;
— наличие связей между участниками;
— системность и процессуальность (деятельностный характер).

Рассмотрим эти характеристики подробнее.

Целенаправленность педагогического процесса. Всеми авторами педагогический процесс рассматривается как процесс по достижению особых педагогических целей. Однако сама цель педагогического процесса понимается по-разному.

Характер целей педагогического процесса детского сада обусловлен современными тенденциями развития педагогической науки и практики дошкольного образования. В самом общем виде характеристика цели педагогического процесса определяется рядом простых вопросов: зачем ребенку нужен детский сад? для чего родители приводят ребенка в дошкольное учреждение?

Современная философия образования, тенденции развития детской психологии и дошкольной педагогики позволяют рассматривать дошкольное образовательное учреждение как уникальное пространство накопления ребенком опыта взаимодействия с миром — опыта познания и проникновения в культуру, знакомства и приобщения к человеческим отношениям. В дошкольном возрасте происходят процессы, которые позволяют детям открывать мир для себя и одновременно раскрывать себя миру. Поэтому цели педагогического процесса детского сада в первую очередь связаны с развитием целостной природы ребенка, его уникальности, индивидуального своеобразия. В связи с этим собственно педагогический процесс становится совокупностью или комплексом педагогических условий, направленных на развитие личности ребенка, раскрытие его индивидуального мира, способностей и склонностей, накопление опыта общения и взаимодействия с миром людей и культурой.

Причины появления целей педагогического процесса понимаются в современной педагогике неоднозначно: от диктуемого социального заказа общества до следования личностным потребностям и интересам ребенка. Цели педагогического процесса часто отождествляются с целями деятельности педагога, которая разными авторами трактуется весьма широко: от деятельности по формированию, управлению и руководству до помощи, содействия и поддержки.

Для педагога важно знать, что цели педагогического процесса образуются путем соединения в единой точке следующих четырех составляющих:

— *ценностная* позиция педагога. Цели педагогического процесса определяются особенностями вашей педагогической позиции, вашей интерпретацией философии детства, своеобразием вашего ценностного отношения к ребенку, вашего понимания приоритетных задач дошкольного образования;

— *целевые* установки образовательного учреждения. Цели педагогического процесса определяются теми нормативными документами,

в которых заложен социальный заказ на то, каким хочет видеть общество выпускника данного образовательного учреждения;

— *учет* возможностей, *потребностей*, *интересов* и *склонностей* детей. Цели педагогического процесса определяются индивидуальными особенностями воспитанников. Имеющийся в арсенале педагогической науки и практики современный диагностический инструментарий, педагогическая интуиция и мастерство педагога позволяют изучать воспитанников, корректировать цели их развития и воспитания, по сути, превращая педагогический процесс в индивидуальный образовательный маршрут ребенка;

— учет социальных запросов родителей. Цели педагогического процесса определяются с учетом того, как видят родители пребывание своего ребенка в детском саду. Это может быть желание присмотра и ухода за ребенком, организации его общения и игр со сверстниками, раннего специального обучения и подготовки к школе.

Сложность определения целей педагогического процесса заключается в том, чтобы найти гармоничное единство часто противоречащих друг другу составляющих. Подчеркнем, что они равноценны и их равнозначный учет определяет в конечном итоге результативность педагогического процесса.

Целостность педагогического процесса. Одной из ведущих характеристик педагогического процесса является его целостность. Целостность как внутреннее единство и непротиворечивость всех компонентов характеризует высший уровень его организации.

Целостность — характерная черта педагогического процесса детского сада. Ведь, в отличие от системы школьного образования, в педагогическом процессе детского сада нет четкой границы в формах организации процессов воспитания и обучения ребенка. Однако в современной науке и практике дошкольного образования проблема целостности педагогического процесса рассматривается как одна из ведущих. Целостность педагогического процесса понимается как целостность процессов социализации и индивидуализации дошкольника, сохранения природы ребенка и ее развития в культуре, обогащения индивидуального культурного опыта в процессе включения в социокультурный опыт, единства развития и образования.

Итак, какой же педагогический процесс можно назвать целостным? Или каковы сущностные характеристики целостного педагогического процесса детского сада?

Во-первых, это педагогический процесс, в котором обеспечивается целостность медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка. Возрастные особенности дошкольника, гибкость, подвижность

и сензитивность в развитии соматики, физиологии, психики требуют особого рода сопровождения малыша в педагогическом процессе. Наличие комплекса достоверной информации о состоянии здоровья, развитии психических процессов, проявлении особых склонностей, достижениях и проблемах каждого ребенка позволяет проектировать линии его индивидуального целостного развития. Использование системы медико-психолого-педагогического сопровождения в педагогическом процессе превращает его на этапе практической реализации в индивидуальный образовательно-развивающий маршрут дошкольника.

Во-вторых, это педагогический процесс, в котором обеспечивается целостность воспитательных, образовательных и развивающих задач. В педагогическом процессе детского сада с детьми взаимодействует большое количество педагогов. В современных дошкольных учреждениях появляется все больше дополнительных образовательных услуг, а значит, и все большее количество специалистов, решающих, как правило, узконаправленные задачи. Необходимы согласованность работы педагогов, выбор общих приоритетных задач развития и воспитания, целостное видение ребенка в условиях взаимодействия с разными специалистами и проектирование единого педагогического процесса. Реализация здоровьесберегающей функции педагогического процесса в современных условиях связана с нахождением способов интеграции разных видов деятельности детей, организации образовательного процесса, синтезирующего работу разных специалистов.

В-третьих, это педагогический процесс, в котором обеспечивается целостность жизнедеятельности ребенка. Макро- и мезофакторы, современная социокультурная среда изменили жизнь ребенка, наполнили ее новыми культурными атрибутами. Изменился предметный мир, окружающий дошкольника, стали доступны новые источники информации. Целостность педагогического процесса может быть обеспечена в том случае, если обогащение социокультурного опыта ребенка происходит на основе и с учетом уже имеющегося опыта, индивидуальной субкультуры, источником которого выступает не только педагогический процесс детского сада, но и окружающая дошкольника жизненная среда.

В-четвертых, это педагогический процесс, в котором обеспечивается целостность в процессе взаимодействия ребенка с миром взрослых. Эффективность педагогического процесса, оптимизация его развивающего потенциала возможны в том случае, если педагог хорошо информирован о своеобразии жизни ребенка в семье, а родители знают, чем живут дети в детском саду. Постижение мира дошкольника, понимание его права на этот уникальный мир — это задачи, объединяющие и педагогов, и родителей в общем процессе развития ребенка. Сотрудничество педагогов

и родителей позволяет выстраивать единые стратегические линии становления целостности личности, раскрытия ее внутреннего потенциала.

В-пятых, это педагогический процесс, в котором обеспечивается целостность образовательного пространства. Современный педагогический процесс проектируется как система условий, позволяющих каждому ребенку реализовать индивидуальные потребности и в то же время взаимодействовать с детским сообществом. Вариативность образовательного пространства обеспечивает детям возможность выбора и проявления самостоятельности в соответствии с интересами и склонностями. Организация полифункциональных видов детской деятельности инициирует создание детских объединений, в которых каждый ребенок выполняет понравившуюся функцию и одновременно сотрудничает с другими детьми. В таком образовательном пространстве ведущие в дошкольном возрасте процессы социализации и индивидуализации гармонично дополняют друг друга.

Характер связей между участниками педагогического процесса. Наиболее распространенным видом связей между педагогом и детьми является взаимодействие как особый вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения.

Процесс взаимодействия педагога и детей в педагогическом процессе может быть организован как:

— процесс *воз*действия;

— процесс *без*действия;

— процесс *со*действия.

Взаимодействие как *воз*действие более характерно для авторитарного подхода и выражается в стремлении педагога сформировать личность ребенка в соответствии с некой идеальной моделью. Оценка эффективности педагогических воздействий и успешность развития детей оценивается по степени приближения к этому идеалу. Для такого типа взаимодействия характерна уровневая дифференциация детей с низкими, средними и высокими показателями. Педагог сам выбирает способы и формы взаимодействия, направленные на повышение уровня развития воспитанников. Данный тип взаимодействия часто встречается в практике дошкольного образования. Его преимущества связаны с легкостью организации, однако при *воз*действии педагога на детей право ребенка на индивидуально-уникальную линию развития не обеспечивается.

Взаимодействие как *без*действие характерно для педагогов либерального или формального типа. Формальная организация педагогического процесса, жизнедеятельности детей проявляется в том, что педагог лишь номинально выполняет возложенные на него функции. Способы и формы взаимодействия носят обобщенный характер, рассчитанный на

«среднего» ребенка, педагог не вникает в детские проблемы, поверхностно решает задачи педагогического процесса. Такой тип взаимодействия, пожалуй, наиболее опасен и, к сожалению, в силу целого ряда причин присутствует в практике детского сада.

Организация взаимодействия как процесса *со*действия присуща личностно-ориентированному подходу и предполагает максимально возможный учет субъектных позиций участников педагогического процесса, то есть субъект-субъектные отношения педагога и детей.

При таком типе взаимодействия педагогом предлагаются способы и формы, учитывающие индивидуальные интересы, отношения, склонности детей и предлагающие широкую палитру ролевых взаимоотношений и сотрудничества. Процесс *со*действия наиболее сложен в практической реализации, поскольку педагог не только определяет задачи собственной деятельности, но и проектирует задачи деятельности ребенка таким образом, чтобы он воспринимал их как свои собственные.

Для педагогического процесса детского сада уже традиционным стало принятие личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога и воспитанников. Каковы же характерные отличия данной модели?

1. Особое отношение педагога к ребенку. Педагог воспринимает ребенка как уникального целостного человека. Педагогические задачи связаны с постижением мира ребенка, изучением его внутреннего потенциала, обогащением индивидуального социокультурного опыта. Принципиально важным является позитивное отношение педагога к детским проявлениям. Каждый ребенок по-своему уникален и талантлив. «Разгадка» этой уникальности и таланта является сущностью истинного педагогического мастерства. Поступки и продукты деятельности ребенка оцениваются по «формуле успеха» — с точки зрения достижений. В этом случае развитие ребенка становится процессом обретения все новых и новых высот и открытий, а не исправления имеющихся недостатков.

2. Организация педагогического взаимодействия способами поддержки и сопровождения, что предполагает (О. С. Газман):

— рассмотрение педагогического процесса как процесса, основанного на принципах внутренней свободы ребенка и педагога, творчества, гуманизма взаимоотношений;

— отношение к ребенку как к субъекту свободного выбора и деятельности;

— оказание педагогической помощи ребенку в познании себя и своих возможностей, в ситуациях затруднения и переживаниях успехов.

Смысл способов поддержки и сопровождения заключается в поддержании педагогом того уникально неповторимого, индивидуально-единичного качества или способности, которые заложены в каждом отдельно взятом человеке и развиваются им.

Системность и процессуальность (деятельностный характер) педагогического процесса. Педагогический процесс ДОУ представляет собой пример системного объекта — совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. Для педагогического процесса как системы характерны следующие признаки:

— целостность, проявляющаяся во взаимосвязанности и взаимозависимости всех компонентов педагогического процесса. Изменение или исчезновение одной из составляющих педагогического процесса изменяет весь характер его протекания;

— структурность. Структура педагогического процесса включает следующие основные компоненты: целевой, содержательный, технологический, результативный, ресурсный;

— открытость. Педагогический процесс детского сада — открытая для социокультурного пространства система, интегрирующаяся в систему непрерывного образования человека;

— множественность описания. Педагогический процесс может быть описан с точки зрения разных аспектов, в зависимости от того, с каких позиций проводится анализ данной системы.

Собственно структура педагогического процесса детского сада как системы представлена на рис. 1.

Системное рассмотрение педагогического процесса подразумевает статичное, пространственное изображение его структурных компонентов.

Если же говорить о реальной практике организации педагогического процесса, то в этом случае можно отметить такую важную характеристику педагогического процесса, как *процессуальность*, или протяженность во времени. В данном контексте педагогический процесс представляет собой последовательность сменяющих друг друга и требующих решения разнообразных и разноплановых задач. Сама же педагогическая задача как результат осознания педагогом целей развития и воспитания ребенка, а также условий и способов их реализации на практике — становится единицей педагогического процесса. В ходе организации педагогического процесса педагог решает разные по содержанию, уровню сложности, масштабности результатов задачи. Это и задачи, которые заранее проектируются по результатам развития ребенка, и задачи, которые возникают ситуативно в ежедневной жизнедеятельности детей.

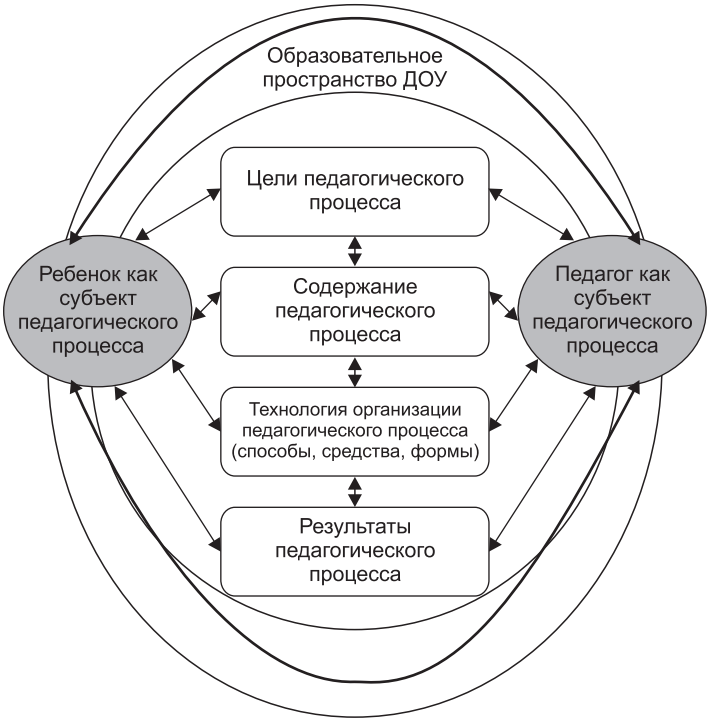


Рис. 1. Педагогический процесс как педагогическая система

В организации педагогического процесса можно выделить ряд этапов.

1. Этап анализа ситуации, определения педагогической задачи, проектирования вариантов решения и выбора оптимальных условий реализации.

2. Этап осуществления плана решения задачи на практике, предусматривающий организацию деятельности и взаимодействия субъектов педагогического процесса.

3. Этап анализа результатов решения поставленной задачи.

6.2. Особенности целостного педагогического процесса в группах раннего возраста

В чем специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста?

Специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста объясняется следующими положениями:

— режимом пребывания и деятельности детей раннего возраста (свободный график прихода в учреждение и включения в педагогический процесс), разные виды деятельности обладают синкретичностью (своеобразной нерасчлененностью);

— особенностью развития детей раннего возраста (характеризуется неразвитостью волевого компонента, когда превалирует эмоциональный компонент; высокий уровень зависимости развивающего эффекта в любой деятельности от физиологического комфорта, невозможность длительной концентрации внимания и др.);

— спецификой осуществления познавательного акта через взаимодействие со взрослым при сопровождающей роли последнего;

— необходимостью единой развивающей среды, которая одновременно важна и для ребенка, и для взрослого (должна помогать освоить необходимые педагогические способы взаимодействия с детьми).

Педагогический процесс обладает особым эмоциональным фоном совместной деятельности взрослого и ребенка в процессе взаимодействия, который способствует привлечению внимания детей, стимуляции познавательной активности, созданию и поддержке ситуации успеха у ребенка в деятельности.

В силу возрастной специфики детей раннего возраста педагогический процесс целостно ориентирован на совместную деятельность взрослых и детей.

Принимая во внимание основное положение отечественной психологии о том, что психика, сознание, личность развиваются, формируются и проявляются в деятельности, и учитывая, что ведущей в раннем возрасте является предметная деятельность, в организации педагогической работы с ребенком используется деятельностный подход (А. Б. Орлов, Н. А. Палиева, И. В. Левикари, А. М. Щетинина).

Сущность взаимодействия в рамках данного подхода можно рассматривать как процесс «действия вместе», равноправного сотрудничества и общения, направленного на достижение определенного результата деятельности, вследствие чего происходит *со*развитие его субъектов — педагога, ребенка, родителя.

Характер и успешность педагогического взаимодействия во многом определяются тем, насколько полно и адекватно учитываются возрастные психологические особенности ребенка.

Какие особенности развития ребенка раннего возраста необходимо учитывать в педагогическом процессе?

Период раннего детства имеет ряд качественных физиологических и психических особенностей, которые определяют методы воспитания и требуют создания специальных условий для развития детей этого возраста (Н. А. Аксарина).

Анализируя этот возрастной этап, практически все ученые отмечают, что периоду раннего детства свойственны следующие характеристики.

1. Интенсивность физического и психического развития (скачкообразность).

Помимо того что период раннего детства один из самых насыщенных в познавательном аспекте из всех возрастных периодов, в настоящее время наблюдается заметная акселерация, которая отражается на результатах развития детей раннего возраста. Многие дети имеют более высокие показатели уже к моменту рождения, раньше начинаются процессы прорезывания зубов, хождения, говорения. Опережающим отмечается и социальное развитие — значительно раньше отмечается кризис трех лет.

2. Повышенная ранимость организма ребенка, недостаточная морфологическая и функциональная зрелость органов и систем (быстрый темп развития осуществляется на весьма неблагоприятном фоне — при незрелости психофизиологических функций организма, а это повышает ранимость).

Малыши в большей степени подвержены заболеваниям из-за несовершенства внутренних органов, высокого уровня утомляемости, им трудно переключиться с одной деятельности на другую, соответственно, доминантой становится процесс возбуждения и, как следствие, — неустойчивое эмоциональное состояние.

3. Взаимосвязь физического и психического развития — это общая закономерность, присущая любому возрасту, но в раннем детстве она проявляется особенно ярко, потому что в этот период происходит становление всех функций организма.

Именно в раннем детстве учеными отмечается наиболее прочная связь и зависимость умственного и социального развития от физического состояния и настроения ребенка (например, ухудшение здоровья отражается на отношении к окружающему: снижается восприимчивость, притупляется ориентировочная реакция, дети теряют приобретенные умения — речевые, двигательные, социальные).

4. Яркая специфика психофизиологических и индивидуальных различий (особенно в раннем возрасте важно учитывать индивидуальные, психофизиологические различия: уровень активности, регулярность биоритмов, степень комфортности при адаптации любого вида; настроение, интенсивность реакций, порог чувствительности, отвлекаемость, упорство и внимание).

5. Этому возрасту свойственно яркое удовлетворение ребенком естественных психофизиологических потребностей:

— сенсомоторной потребности;

— потребности в эмоциональном контакте;

— потребности во взаимодействии и общении со взрослыми (контактное общение в 2–3 месяца, познавательное общение в 3–10 месяцев, вербально-невербальное в 10 месяцев — 1,5 года, игровое и деловое общение в 1,5–3 года).

6. Закономерность развития в раннем возрасте подтверждается специфичностью проявления нервных процессов:

— легкостью выработки условных рефлексов, но при этом же сложностью их изменения;

— повышенной эмоциональной возбудимостью;

— сложностью переключения процессов возбуждения и торможения;

— повышенной эмоциональной утомляемостью.

Развитие детей раннего возраста имеет свою неповторимую специфику, что выражается в тесной взаимосвязи физиологических и психологических компонентов.

Соответственно, это тот возрастной период, когда особо важно учитывать и грамотно диагностировать все проявления ребенка при взаимодействии с ним. В обратном случае могут происходить изменения в состоянии ребенка, его развитии на психофизиологическом уровне с нежелательными последствиями.

Каковы особенности педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста?

Психологические особенности развития ребенка раннего возраста позволяют определить следующие требования к взаимодействию с ним:

— взрослому необходимо создавать условия для включения ребенка в деятельность, обеспечивать ситуацию успеха в ней, замечать и отмечать его достижения, при этом поощряя их;

— активно участвовать в предметной деятельности ребенка, демонстрируя разнообразные способы выполнения манипуляций с предметом, воздействия одних предметов на другие, называя их свойства, признаки, качества, что постепенно приводит к постижению общественно-исторического содержания, заложенного в предметах;

— проявлять доброжелательное внимание, поощрять вопросы ребенка по поводу предметов и способов их использования;

— терпеливо, внимательно и гибко вести себя по отношению к малышу, поддерживать его инициативу и самостоятельность и вместе с тем проявлять готовность прийти ему на помощь, оказывая ее ненавязчиво и незаметно;

— процесс взаимодействия с ребенком сопровождать эмоционально позитивным, доброжелательным, понимающим общением, инициирующим его активность, самостоятельность и потребность в достижениях;

— поддерживать стремления ребенка к контактам со сверстниками, привлекать внимание к совместным действиям детей;

— обязательно принимать участие в появляющихся в этом возрасте играх ребенка, брать на себя те или иные роли и через них управлять игрой, развивать ее, вступать с ребенком в диалог, обучая его, таким образом, все новым игровым действиям.

Таким образом, воспитатель в условиях подобно организованного взаимодействия постоянно получает информацию о ребенке, которая в преобразованном виде является материалом к собственному развитию, совершенствованию, профессиональной реализации.

Специфика организации педагогического процесса в группах раннего возраста заключается в том, что педагогический процесс:

— представляет собой последовательно сменяемые ситуации взаимодействия взрослого и ребенка;

— обладает особым эмоциональным фоном совместной деятельности взрослого и ребенка в процессе их коммуникации, который способствует привлечению внимания детей, стимуляции познавательной активности, созданию и поддержке ситуации успеха у ребенка в деятельности;

— педагогический процесс ориентирован на совместную деятельность взрослых и детей.

Педагогический процесс, привычный для восприятия с его внешней стороны, допускает массу ситуаций, опосредованных взаимовлияний педагогов и воспитанников. От того, как педагог конструирует педагогический процесс с ориентацией на воспитанника и коллектив в целом, зависит, каким ребенок постоянно «видит» перед собой педагога, родителя или сверстника.

В результате сущностью педагогического процесса в группах раннего возраста становится педагогическое взаимодействие как процесс организации жизнедеятельности и общения ребенка со взрослыми и сверстниками (как процесс «действия вместе», равноправного сотрудничества и общения, направленного на достижение определенного результата деятельности, вследствие чего происходит *со*развитие его субъектов — педагога и ребенка).

6.3. Педагог как субъект педагогического процесса

С точки зрения каких научных подходов может рассматриваться профессиональная деятельность педагога?

Проведенный анализ исследований профессионально-педагогической деятельности позволил выделить несколько подходов к ее рассмотрению.

1. Традиционный *структурно-функциональный подход*, когда учеными в структуре профессиональной деятельности учителя выделяются

соответствующие функции и умения (В. И. Гинецинский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. И. Щербаков).

2. *Профессиографический подход* в исследовании деятельности учителя, в результате которого получается обобщенный портрет профессионала (Е. А. Климов, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин).

3. Подход, при котором профессионально-педагогическую деятельность анализируют *с точки зрения способностей*, определяя тем самым комплекс педагогических способностей (Н. А. Аминов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Л. М. Митина, М. И. Станкин).

4. *Культурологический подход*, предполагающий анализ профессионально-педагогической деятельности в системе координат ценностей культуры (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская, И. П. Раченко).

В чем преимущества компетентностного подхода к анализу профессиональной педагогической деятельности?

По целому ряду причин, в основном связанных с модернизационными процессами российского образования, особый интерес сегодня вызывает *компетентностный подход* к анализу педагогической деятельности, рассматривающий ее в контексте решения профессионально-педагогических задач (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Н. Ф. Радионова, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицына и др.). Остановимся на нем подробнее.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В современных психолого-педагогических исследованиях **профессиональную педагогическую деятельность** принято рассматривать как процесс решения многообразных и разноплановых следующих одна за другой профессиональных задач (И. С. Батракова, Ю. Н. Кулюткин, В. Я. Ляудис, Н. Ф. Радионова, Ю. П. Сокольников, Г. С. Сухобская, Л. Ф. Спирин, А. П. Тряпицына).

В современных условиях профессиональная деятельность педагога претерпела некоторые изменения, связанные с ее структурированием как процесса решения профессионально-педагогических задач. Сместились и акценты в содержании педагогических задач: от передачи знаний, формирования умений и навыков, от педагогического воздействия к созданию педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное и эффективное саморазвитие личностей ученика и учителя в процессе взаимодействия.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Таким образом, наличие выделенных предпосылок позволило определить, что под **профессиональной компетентностью педагога** понимается интегральная характеристика, определяющая способность или умение решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей (Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.).

Какие же задачи решает современный педагог?

Это пять основных групп задач, опыт решения которых характеризует базовую компетентность современного педагога:

— видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;

— строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;

— устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения;

— создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство учреждения);

— проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Таким образом, *компетентностный подход к профессионально-педагогической деятельности* позволяет рассматривать педагога как человека, умеющего профессионально решать проблемы и типичные задачи в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Профессионализм в решении проблем и задач педагогической деятельности подразумевается и определяется, на наш взгляд, прежде всего наличием субъектной позиции педагога и умением применять в решении задач образовательный, профессиональный и жизненный опыт.

Зачем педагогу нужна субъектная позиция?

Субъектную позицию педагога можно определить как особое развивающееся качество его личностной позиции, которая наиболее полно отражает совокупность личностных проявлений, связанных с осуществлением деятельности на основе индивидуальных смыслов и отношений, с готовностью к выбору, решению и оценке разнообразных жизненных и профессиональных задач.

Субъектная позиция педагога как особое развивающееся качество его личностной позиции:

— характеризует ценностное, инициативно-ответственное отношение педагога к профессиональной деятельности, ее целям и смыслу, процессу решения задач данной деятельности и результатам;

— выражается в умении педагога ориентироваться в имеющихся профессиональных возможностях, в желании и умении видеть и определять свои личностно-профессиональные проблемы, находить условия и варианты их решения, оценивать свои профессиональные достижения;

— проявляется в различных сферах жизни и прежде всего в профессиональной деятельности;

— выступает предпосылкой и показателем профессиональной компетентности педагога.

Субъектная позиция базируется и проявляется в таких личностных качествах, как рефлексивность, смыслотворчество, избирательность, автономность, что позволяет рассматривать их как необходимые, то есть обязательные, личностные качества современного педагога-профессионала.

Педагог дошкольного образования — кто он?

Так кто же он — воспитатель детского сада?

В истории дошкольной педагогики найти ответ на поставленный вопрос пытались Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Симонович.

Фрагментарно в психолого-педагогических исследованиях профессиональную деятельность воспитателя детского сада рассматривали Р. С. Буре, В. И. Логинова, А. А. Люблинская, Е. А. Панько, Л. Г. Семушина. В последних учебниках дошкольной педагогики для студентов средних педагогических учебных заведений авторами Л. Р. Болотиной, Т. С. Комаровой, С. П. Барановым и С. А. Козловой, Т. А. Куликовой предприняты попытки рассмотреть особенности данной профессионально-педагогической деятельности.

В работе А. С. Симонович, датированной 1867 годом, высказывается современно звучащая сегодня мысль: «Перевоспитание самого воспитателя — это первое и необходимейшее условие для хорошего воспитателя, ибо все главное влияние воспитателя заключается в примере, который он дает воспитаннику. Мельчайшие черты характера схватываются воспитанниками, и от них не ускользает то, что незаметно для самого воспитателя. Итак, прежде всего перевоспитание самого себя, самовоспитание!»[1]

Затем автор выделяет любовь к детям, основанную на знании жизни детей, и в качестве «регулятора любви» — сознание цели жизни, которое,

[1] *Симонович А. С.* Кто может быть воспитателем? // Детский сад. — 1867. — № 11–12. С. 396.

по мнению автора, «устанавливает нормальную любовь, нормальные отношения воспитателя к детям и, следовательно, детей между собой...

Такой воспитатель, у которого идеал жизни — самоперевоспитание и любовь к детям гармонируют между собой, имеет право быть воспитателем. Такой воспитатель живет в детях, и дети живут в нем»[1].

Таким образом, главнейшими требованиями к воспитателю во второй половине XIX века становятся: самовоспитание, любовь к детям, сознание цели жизни. Второстепенными требованиями являются: знание педагогики и психологии, «умение читать внутренние побуждения ребенка и человека вообще», такие качества, как нравственность, твердость, сдержанность, спокойствие, ясность выражения мысли. Результаты последующего сравнительного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ взглядов на профессиональную деятельность воспитателя детского сада

В. И. Логинова[2] (1973)	**А. А. Люблинская, С. Е. Кулачковская[3] (1981)**	**Т. А. Куликова[4] (1998)**
Требования к личности воспитателя детского сада		
Идейная, политическая убежденность; Эрудированность; Любовь к детям и уважение к ним; Мудрая строгость и требовательность к детям; Общительность (внимательность и чуткость к каждому ребенку, его проявлениям, заботливость	Политическая зрелость, целеустремленность, высокая нравственность, этическая зрелость, такт; Образованность; Эрудированность, скромность, честность, справедливость, искренность, терпеливость, требовательность, принципиальность, аккуратность,	Ответственность за счастливое детство ребенка; Профессиональная направленность: любовь и интерес к детям, чуткость, внимание, доброта, ласка, теплота, сердечность, готовность прийти на помощь ребенку, оказать ему эмоциональную поддержку;

[1] Там же. С. 397–398.

[2] *Логинова В. И.* Воспитатель детского сада и учитель школы. — Л., 1973. С. 6–16.

[3] *Люблинская А. А., Кулачковская С. Е.* Современный воспитатель. Какой он? — М., 1981. С. 21–40.

[4] *Куликова Т. А.* Педагог: профессия и личность // Дошкольная педагогика: Учебн. пособие для студ. сред. пед. учебн. заведений. — М., 1998. С. 19–28.

В. И. Логинова[2] (1973)	**А. А. Люблинская, С. Е. Кулачковская[3] (1981)**	**Т. А. Куликова[4] (1998)**
и бережное отношение к нему); Педагогический такт; Эмоциональность; Материнские чувства (уход, ласка, забота, участие); Требовательность к себе, собственная организованность и дисциплина; Деловые качества; Терпеливость, спокойствие, доброжелательность, чувство юмора, жизнерадостность, бодрость, оптимизм как вера в растущие силы ребенка — важнейшие черты личности воспитателя детского сада	умение понимать воспитанника, откликаться на его радости и горести, любовь к своему делу; Искусство педагогического видения; Творчество; Свободное владение психолого-педагогическими знаниями и умение применять их на практике	Высокая общая и профессиональная культура, интеллигентность, моральная чистота, гражданская ответственность; Эмоциональная устойчивость, наблюдательность, творческое воображение, требовательная доброта, душевная щедрость, справедливость, организованность; Работоспособность, выносливость, ловкость, уравновешенность; Эмпатия; Педагогический такт; Педагогическая зоркость; Культура профессионального общения; Педагогическая рефлексия
Профессионально-педагогические знания и умения воспитателя детского сада		
Энциклопедические знания в разных областях общественной жизни, науки и искусства; Специальная профессиональная эрудиция: — знание особенностей и возможностей	Психолого-педагогические знания; Профессионально-педагогические умения воспитателя: — передавать детям знания в доступной и понятной форме, адаптировать знания	Знание закономерностей развития ребенка: зависимость психического, физического развития ребенка от окружающей среды, невозможность его существования без взрослых;

Продолжение ▸

Таблица 3 (продолжение)

В. И. Логинова[2] (1973)	**А. А. Люблинская, С. Е. Кулачковская[3] (1981)**	**Т. А. Куликова[4] (1998)**
ребенка, задач, перспектив и путей развития его личности; — знание особенностей строения и функционирования развивающегося детского организма, знания медицинского характера и особенностей ухода за малышом, знание специфики педагогических воздействий на разных этапах дошкольного детства; Профессиональные способности: — педагогическая наблюдательность; — педагогическое воображение; — распределение внимания; — организаторские способности	к уровню развития и опыту ребенка; — разбираться в нюансах настроения ребенка; — предвидеть результаты своей деятельности, своих оценок, действий; — проектировать качества своих воспитанников; — быстро ориентироваться в обстановке, живо реагировать на события в детском коллективе, выбирая при этом наиболее целесообразные меры воздействия	Профессиональные умения: — гностические; — конструктивные; — коммуникативные; — организаторские; — специальные
Профессионально-педагогические задачи педагога дошкольного образования		
Задачи профессионально-педагогической деятельности связаны с всесторонним развитием ребенка-дошкольника	Задачи профессионально-педагогической деятельности: — изучение индивидуальных особенностей детей, их характеров; — осуществление индивидуального подхода к развитию ребенка, целенаправ-	Задачи профессионально-педагогической деятельности воспитателя детского сада: — создание педагогических условий для успешного воспитания детей; — обеспечение охраны жизни, укрепление

В. И. Логинова[2] (1973)	А. А. Люблинская, С. Е. Кулачковская[3] (1981)	Т. А. Куликова[4] (1998)
	ленного руководства его активностью,создание условий для гармонического и всестороннего развития дошкольников; — формирование у дошкольников умения увидеть, выделить существенные свойства и признаки окружающих предметов, заставить малыша задуматься; упражнять его в рассуждении с целью развития способности решать поставленные перед ним задачи и объяснять свое решение; — воспитание физически здоровых, интеллектуально развитых, высоконравственных и трудолюбивых граждан Родины	здоровья дошкольников; — педагогическое просвещение родителей; — регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и ДОУ; — исследовательский поиск

Проделанный анализ позволяет увидеть сходство и разницу в подходах к профессионально-педагогической деятельности воспитателя детского сада, увидеть влияние времени на задачи дошкольного образования. Результаты проделанного сравнительного анализа в этой части параграфа и идеи, изложенные в начале, позволяют ответить на следующий вопрос.

Какие задачи профессиональной деятельности решает современный педагог дошкольного образования?

Современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения — это человек, умеющий профессионально решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Основой профессионализма педагога дошкольного обра-

зования является наличие у него субъектной позиции, которая базируется и проявляется в таких личностных качествах, как рефлексивность, смыслотворчество, избирательность, автономность.

В контексте компетентностного подхода к профессиональной деятельности воспитателя детского сада задачи данной деятельности выглядят следующим образом:

- Видеть ребенка в образовательном процессе ДОУ — диагностические задачи, решение которых позволяет воспитателю: знать индивидуальные особенности и возможности ребенка; учитывать их в образовательном процессе ДОУ; отслеживать характер изменений, происходящих с ребенком в ходе образовательного процесса детского сада, характер его продвижения в развитии; определять эффективность влияния реализуемых педагогических условий.
- Строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей дошкольного образования, — задачи педагогического проектирования образовательного процесса и его организации, содействующего целостному развитию здорового ребенка-дошкольника.
- Устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами ДОУ — задачи взаимодействия с профессионально-педагогическим и культурным сообществом.
- Создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство дошкольного образовательного учреждения) — задачи проектирования и организации развивающей образовательной среды детского сада как одного из эффективнейших условий, инициирующих процессы развития и воспитания ребенка.
- Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование — задачи развития субъектной позиции воспитателя, обогащения профессиональной компетентности.

Глава 7. Воспитание детей в целостном педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения

7.1. Понятие «воспитание». Особенности воспитания детей дошкольного возраста

Что такое воспитание и каковы его цели?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Воспитание — одно из основных понятий педагогики. Это процесс специально организованной деятельности педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях образовательного процесса.

В педагогической литературе встречается множество различных определений этого понятия. Формулировки их зависят от методологического подхода, концепции воспитания. С позиции концепции гуманизации образования воспитание определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении (Е. В. Бондаревская).

Цель воспитания в гуманистической педагогике — наиболее полное культурное развитие человека, способного к духовному и физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Результат воспитания — личность, развивающаяся в гармонии с собой, природой и социумом, личность, ориентированная на ценности мировой и национальной культуры, на творческую самореализацию в мире этих ценностей, нравственную саморегуляцию и адаптацию в изменяющейся социокультурной среде.

Воспитание должно пробудить стремление личности к саморазвитию, культурному и личностному росту, развить духовные потребности и гуманные чувства.

Как общественное явление воспитание направлено на передачу накопленного человечеством исторического культурного опыта от поколения к поколению. Воспитание всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. В процессе воспитания происходит интериоризация (Л. С. Выготский), присвоение личностью культурно-исторического опыта, что приводит к повышению уровня культурного развития.

Почему воспитание — это гуманистический процесс?

С точки зрения педагогики воспитательный процесс — сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями (И. Ф. Харламов). Иными словами, воспитательный процесс — это целенаправленное взаимодействие педагогов и детей, сущностью которого является создание условий для самореализации субъектов этого процесса.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов, средств и достигнутых результатов. Центр воспитательного процесса образует развивающее взаимодействие педагога и детей, основанное на их сотрудничестве и взаимном уважении.

Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание. Процесс воспитания закономерно

отвечает требованию природосообразности. В нем ребенок выступает в совокупности всех своих индивидуальных проявлений, включая возрастные особенности.

В чем особенности процесса воспитания в дошкольном возрасте?

Дошкольное детство — уникальный этап в развитии, качественно отличающийся от последующих жизненных периодов, что проявляется особенностях био- и социогенеза, способах познания и мышления, в деятельности и отношении ребенка с предметным и социальным миром, в самосознании. *Воспитание дошкольников* ориентируется как на общие закономерности воспитательного процесса, так и на своеобразие развития ребенка в период дошкольного детства.

Теоретические основы процесса воспитания дошкольников определяют следующие положения и идеи:

— самоценность дошкольного детства и его существенное значение для последующего развития личности;

— развитие личности ребенка как процесс социального наследования, активного присвоения доступного социально-культурного опыта, отраженного в предметах культуры, знаниях, умениях, ценностях и т. п.;

— амплификация развития ребенка как создание условий для разностороннего освоения культурного опыта и развития способностей;

— определяющая роль деятельности в воспитании. Воспитание дошкольника происходит в системе взаимосвязанных видов детской деятельности при ведущей роли игры;

— развитие личности ребенка происходит в условиях проявления субъектной активности, субъектного опыта, становления субъектной позиции;

— обусловленность воспитания дошкольников взаимодействием всех субъектов воспитательного процесса, детского сада и семьи, школы и других социальных институтов;

— непрерывность воспитательного процесса, наличие единых линий развития и воспитания ребенка на всех ступенях дошкольного возраста и сохранение содержательной преемственности в воспитании при переходе на ступень младшего школьного возраста.

Цель воспитания — ввести дошкольника в мир культуры, способствовать разностороннему развитию его способностей, психическому и физическому здоровью, стимулировать и сохранять индивидуальность. Воспитание в дошкольном детстве направлено на развитие самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к миру.

Воспитание направлено на целостную личность ребенка (ее активность, самостоятельность, гуманистическую направленность), вхождение его в современный мир, приобщение к культуре.

Задача воспитания состоит в становлении у детей базиса личностной культуры, развитии в дошкольном детстве основ культурного отношения к природе, рукотворному миру, обществу, к собственной жизни. (Это касается как ценностных ориентаций, так и средств познания, деятельности, общения.) Обеспечить базис личностной культуры — значит помочь ребенку в присвоении ценностей (красота, добро, истина), способов взаимодействия с людьми и проявлении эмоционально-оценочного отношения к миру.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, достигнутых результатов. Воспитательный процесс в детском саду активизирует механизмы саморазвития, самообучения, исследовательского поведения, инициативы и свободы самовыражения детей в разных видах деятельности и общении.

Воспитание дошкольников имеет свои *особенности*, обусловленные своеобразием развития психики дошкольников и возможностями освоения ими социокультурного опыта. Среди таких особенностей выделим определяющую роль взрослого в воспитании как транслятора ребенку культурного опыта; необходимость постоянной опоры на чувства детей и наглядные примеры поведения, выполнения правил; неустойчивость формируемых качеств и способов поведения, необходимость в связи с этим постоянного упражнения и закрепления их ребенком в разных жизненных ситуациях; необходимость педагогического сопровождения и поддержки ребенка в воспитании с учетом индивидуальности и темпа развития.

Педагогическая позиция воспитателя постоянно меняется в зависимости от задач воспитания и уровня развития ребенка: позиция прямой передачи опыта «Делай, как я», позиция партнерства «Давай сделаем это вместе», позиция обращения к опыту ребенка «Помоги мне, у меня не получается», позиция выбора творческого решения «Кто придумает интереснее?» и пр.

Какие условия и средства обуславливают успешность процесса воспитания детей дошкольного возраста?

Осуществление воспитательного процесса требует соблюдения ряда *педагогических условий*:

— личностно ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;

— предоставление каждому ребенку возможности выбора деятельности, партнера, средств и пр.;

— создание предметно-развивающей образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности.

Средством воспитания выступают разнообразные виды детской деятельности: коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная при ведущая роли игры. Она органично вплетается в ткань всей жизни ребенка, в его жизненное пространство.

Воспитательное значение *игры* состоит как в том, что дошкольники отражают в ней различные стороны социальной жизни, так и в том, что в игровом коллективе у дошкольников возникает потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них развиваются субъектные свойства, формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением окружающих людей у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я». Все это самым непосредственным образом влияет на социально-личностное развитие дошкольника.

В процессе воспитания дошкольник приобретает опыт организации и участия в самостоятельной индивидуальной и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Под *самостоятельной деятельностью детей* понимается свободная деятельность дошкольников в условиях созданной педагогами предметно-развивающей среды, обеспечивающая свободный выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально.

Под *совместной деятельностью взрослых и детей* понимается деятельность двух и более участников (взрослых и воспитанников) по решению общих задач на одном пространстве и в одно и то же время. Она отличается наличием партнерской позиции взрослого и партнерской формой организации (сотрудничество взрослого и детей, возможность свободного размещения, перемещения и общения детей). В ситуации совместной деятельности ребенок получает ценный личный опыт установления разнообразных форм контактов со сверстниками и взрослыми, проявляет нравственные качества.

Субъектная позиция — личностное образование, обеспечивающее ребенку применение освоенного социального опыта. Способность к са-

мостоятельному целеполаганию и мотивации детской деятельности, умение оперировать освоенными способами ее осуществления, самостоятельно контролируя и оценивая результаты, дают возможность ребенку выходить за пределы заданной ситуации и вариативно разрешать элементарные житейские проблемы, возникающие в семье и детском саду при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Особую роль в воспитании дошкольников играет *общение*. Эмоциональное, деловое, познавательное и личностное общение ребенка с воспитателем и сверстниками дает ребенку ценную социальную практику коммуникации и взаимопонимания с людьми.

Успех воспитательного влияния зависит от умения педагога пробудить коммуникативную активность детей в общении, от развитой педагогической рефлексии воспитателя, способности строить отношение с ребенком по модели субъект-субъектного взаимодействия, на основе педагогической диагностики особенностей его развития, поведения и деятельности. Дети раннего и дошкольного возраста особенно нуждаются в материнском отношении и эмоциональной поддержке воспитателя.

Каждый ребенок развивается в своем темпе. Задача воспитателя, как следствие, состоит в том, чтобы бережно относиться к этому процессу, создавать условия для естественного индивидуального личностного роста, отслеживать характер изменений, происходящих с ребенком, его продвижение и достижения; определять эффективность влияния реализуемых педагогических условий; ориентировать педагогическую оценку на относительные показатели детской успешности (сравнение сегодняшней результативности ребенка с его собственными вчерашними достижениями).

Ребенок как субъект педагогического взаимодействия проявляет себя следующим образом:

— он открыт педагогическому взаимодействию, проявляет доверие и интерес к воспитателю;

— охотно принимает цели и задачи, поставленные воспитателем;

— проявляет активность, самостоятельность, сотрудничество в совместной деятельности и общении с воспитателем;

— охотно делится своими мыслями, выражает свое мнение, желания, готовность к *со*деятельности и разнообразному общению с воспитателем.

Такое поведение дошкольника свидетельствует педагогу о том, что воспитание как процесс установления взаимодействия педагога и ребенка для решения определенных задач осуществляется правильно.

7.2. Задачи и содержание процесса воспитания детей дошкольного возраста

Закладывая культурный фундамент личностного развития, воспитание обеспечивает гармонию взаимодействия ребенка с окружающим миром, создает у растущего человека ощущение психологического комфорта и физического здоровья.

На что направлено содержание воспитания детей дошкольного возраста?

Воспитательный процесс в детском саду охватывает важнейшие сферы физического, психического и личностного развития дошкольника и предусматривает обеспечение полноценного физического развития, охрану и укрепление физического и психического здоровья ребенка, разностороннее развитие познавательных, коммуникативных, художественных способностей, социально-ценностных представлений, опыта нравственного поведения и культуры общения.

Содержание воспитания связано с приоритетными направлениями современного дошкольного образования: физическое, познавательно-речевое, художественно-эстетическое и социально-личностное развитие детей. Соответственно этим направлениям определяются основные составляющие воспитательного процесса.

Физическое воспитание направлено на достижение целей гармоничного физического развития дошкольника через решение следующих задач:

— накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями);

— развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации);

— формирование у воспитанников потребности в двигательной активности;

— развитие ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни и занятиям физической культурой.

Взрослые способствуют становлению у детей ценностей здорового образа жизни: бережного отношения к своему организму, овладению необходимыми гигиеническими навыками, приучают к чистоте, порядку, аккуратности, соблюдению режима дня. Это становится важной частью личной культуры дошкольника.

В детском саду создаются возможности для активного участия детей в оздоровительных мероприятиях: закаливающих процедурах, утренней гимнастике. Воспитывается стремление к разнообразной двигательной деятельности, потребность участвовать в подвижных играх, спортивных упражнениях, физкультурных праздниках. В процессе физического

воспитания у дошкольников формируется уверенность в себе, появляется чувство удовлетворения от развивающейся ловкости, смелости, быстроты движений. Это способствует развитию самосознания, образ физического «Я» становится у дошкольников более полным и осознанным. Эти сведения становятся важным компонентом личностной культуры дошкольника.

Умственное воспитание дошкольников направлено на их познавательно-речевое развитие, формирование способности к широкому познанию мира. Задачи умственного воспитания следующие:

— развитие познавательной деятельности дошкольников, форм мышления, способов и приемов умственной деятельности;

— развитие познавательной активности и познавательных интересов;

— расширение кругозора детей, развитие представлений об окружающем мире (социальном, природном, рукотворном), о себе, о других людях, формирование целостной картины мира;

— совершенствование и обогащение всех сторон речи ребенка как средства общения и познания, формирование речевой и языковой культуры.

Умственное воспитание дошкольников осуществляется средствами познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности, разнообразного экспериментирования, познавательного общения, наблюдений, решения проблемных ситуаций, развивающих игр, организации образовательной среды, стимулирующей познавательную активность детей.

Воспитатель постоянно поддерживает и развивает активность, любознательность, инициативность, самостоятельность дошкольников в познании, побуждает к поиску ответов на возникающие вопросы и размышлению. В процессе поисковой деятельности дошкольники совместно со взрослым или самостоятельно обнаруживают новые свойства предметов, замечают их сходство и различие, обогащают сенсорный и практический опыт познания. На разном образовательном содержании (природный и предметный мир, литература, искусство, элементарные математические представления, игра и пр.) дети приобретают «вкус» к самостоятельному исследовательскому поиску. В процессе умственного воспитания развиваются ценные личные качества: целеустремленность, настойчивость, пытливость, познавательная активность. Дети переживают радость открытий, появляются уверенность в своих силах и возможностях, основы субъектной позиции ребенка в познании разных сторон действительности.

Художественно-эстетическое воспитание дошкольников направлено на приобщение детей к прекрасному в мире: к изобразительному искусству, музыке, поэзии, природе. Оно решает широкий круг задач:

— развитие интереса к эстетической стороне действительности, эмоциональной отзывчивости на красоту природы, рукотворного мира, искусства, музыки;

— ознакомление детей с разными видами и жанрами искусства, знакомство с произведениями живописи, музыки, литературы, театрального искусства и в том числе народного творчества (народными хороводными играми, народной музыкой и танцами, декоративно-прикладным искусством);

— развитие у детей потребности в творческом самовыражении, самостоятельности в воплощении художественного замысла.

Для художественно-эстетического воспитания дошкольников необходим комплекс педагогических условий:

— обогащение чувственного опыта ребенка во всех видах активности, накопление сенсорного опыта;

— организация художественной деятельности, адекватной детскому возрасту: музыкальной, изобразительной, театрализованной, художественного конструирования; сюжетно-ролевой и режиссерской игры;

— предоставление ребенку возможности свободного выбора по интересам вида художественной деятельности, сюжетов, материалов и средств воплощения замысла;

— поддержка детской непосредственности, воображения, фантазии, поощрение творческих проявлений и активности дошкольников.

Воспитатель обращает внимание детей на разнообразие и красоту форм, цвета, звуков, запахов в окружающем мире во время прогулок, экскурсий, в игре, в быту, в специально организованных видах деятельности. Побуждают детей к совместному переживанию эмоций радости, сострадания, удивления, восхищения. Организация детских праздников, музыкальных вечеров, театрализованной деятельности, детских концертов делает жизнь детей полной яркими впечатлениями и чувствами, приобщает их к музыкальной и художественной культуре, к истокам народного творчества.

Взрослые создают широкие возможности для творческого самовыражения дошкольников: поддерживают инициативу, стремление к импровизации при самостоятельном воплощении ребенком художественных замыслов, вовлекают детей в разные виды художественно-эстетической деятельности, в сюжетно-ролевые и режиссерские игры, помогая осваивать различные средства, материалы, способы реализации замыслов (в том числе в совместной детской деятельности).

Приобщение детей к искусству способствует развитию эмоциональной отзывчивости, накоплению у детей ярких впечатлений об окружающем мире, о многообразии форм и художественных стилей.

Тем самым закладываются предпосылки для развития у дошкольников художественных способностей и художественного вкуса.

В процессе эстетического воспитания у детей развивается единство эстетических эмоций и нравственных чувств, что способствует их социально-личностному развитию. Интеграция эстетических чувств и нравственных переживаний создает основу для понимания ценности всего, что создано природой и человеком.

В чем особенности социально-личностного воспитания дошкольников?

Социально-личностное воспитание дошкольника выражается в развитии способности ребенка ориентироваться в доступном социальном окружении, осознавать ценность собственной личности и других людей, проявлять свое отношение к миру и людям в соответствии с культурными традициями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи социально-личностного воспитания ребенка:

— становление первоначальных ценностных ориентаций и гуманного отношения к миру (к людям, природе, рукотворному миру, своей семье, детскому саду);

— развитие социальных чувств, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности проявить заботу и участие к людям;

— воспитание дружеских взаимоотношений и сотрудничества со сверстниками;

— воспитание культуры поведения и общения со взрослыми и детьми;

— развитие основ самосознания, внутреннего мира ребенка и начал гражданских чувств, толерантности к людям разной национальности.

В содержании социально-личностного воспитания выделяются два взаимосвязанных аспекта: социально-эмоциональное и социально-нравственное воспитание. При этом «социальное» раскрывает процесс социализации ребенка, то есть его становление как члена общества. Социализация выступает как процесс освоения социальных норм, правил, взглядов, идей, традиций, что позволяет индивиду успешно войти в социум и отношения людей (И. Кон, Г. М. Андреева). «Нравственное» раскрывает ценностный аспект воспитания поведения и отношений ребенка, регуляцию его поступков и действий с позиции моральных критериев, правил и оценок, принятых в обществе. «Эмоциональное» раскрывает область чувств и переживаний ребенка, связанных с поведением и взаимоотношениями в обществе.

Опора на чувства и эмоции детей является обязательным условием социально-личностного воспитания. Социальное развитие ребенка, его контакты с окружающими людьми развиваются успешно при условии определенной эмоциональной «грамотности», то есть умении не только

культурно выражать собственные чувства, но и правильно понимать и оценивать эмоции других людей. У детей развивается способность понимать эмоциональное состояние человека, «прочитывать» эмоцию и адекватно реагировать (разделить радость, проявить сочувствие, помочь), регулировать собственные чувства. Умение сопереживать, проявлять эмпатию представляет собой неотъемлемую часть формирования личности и культуры межличностных отношений. Под влиянием воспитания у дошкольников развивается умение разнообразно передавать свои чувства и эмоциональные состояния в общении, играх, движениях, танцевальной, художественно-театральной деятельности.

В детском саду у детей воспитывается привычка доброжелательного отношения к людям, готовность к проявлению сочувствия и заботы, стремление находить самостоятельно и с помощью воспитателя пути справедливого разрешения возникающих проблем.

Дети активно осваивают правила и нормы поведения и общения. Область осваиваемых детьми правил постоянно расширяется, что приводит в старшем дошкольном возрасте к становлению привычек культурного поведения в семье, детском саду, общественных местах, на улице. Старшим дошкольникам доступно освоение правил этикета, правил безопасного поведения дома, на улице (знать, к кому и как можно обратиться, если потерялся на улице, в случае непредвиденных или угрожающих жизни обстоятельств и т. п.).

Условием успешного социально-личностного развития дошкольников является установление дружеских, доброжелательных отношений со сверстниками. Старшая группа детского сада — это уже довольно сложный социальный организм, в котором дети связаны системой межличностных, деловых, эмоционально-оценочных, избирательно дружеских отношений. Задача воспитания состоит в том, чтобы у детей с младшего возраста формировался положительный опыт дружелюбного, открытого отношения со сверстниками.

Это связано с организацией педагогом разнообразных совместных увлекательных дел, принимая участие в которых дошкольники приобретают ценный опыт личного поведения и взаимоотношений, сотрудничества со сверстниками. В результате к старшему дошкольному возрасту в совместной деятельности дети осваивают следующие формы сотрудничества: чередуют и согласовывают действия, совместно выполняют одну операцию, контролируют действия партнера, исправляют его ошибки, помогают партнеру, выполняют часть его работы, принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки. Детский коллектив — это очень важная для личностного развития дошкольников социокультурная среда. Общество сверстников, в котором ребенок

общается «на равных», побуждает дошкольников проявлять инициативу, самостоятельность, саморегуляцию своих действий и поступков, добиваться взаимопонимания, регулировать взаимоотношения на основе общих правил.

В процессе социально-личностного воспитания дошкольников особое внимание уделяется развитию гуманных чувств и отношений к людям. Опыт гуманного поведения дети получают в конкретных делах и специально создаваемых педагогом ситуациях, побуждающих детей к проявлению помощи, заботы, участия, взаимопомощи, уважения к старшим. Участие в гуманистически направленной деятельности (помощь слабым, больным, престарелым, забота о младших детях, уход за животными, взаимопомощь и поддержка) обогащает нравственный опыт детей, пробуждает чуткость к окружающим людям. Все содержание воспитательного процесса в детском саду помогает ребенку постепенно прийти к мысли о единстве живого на земле, ценности каждой жизни, недопустимости проявления равнодушия и деструктивного поведения в отношении людей, природы, того, что создано человеческим трудом.

Социально-личностное воспитание решает задачу расширения социального кругозора дошкольников, представлений о людях, семье, семейных и родственных отношениях, культурных традициях семьи, детского сада, города, страны. Взрослые помогают детям понять, что все люди разные, что необходимо уважать чувство собственного достоинства других людей, учитывать их мнение, желания, взгляды в общении, игре, совместной деятельности. Под влиянием воспитания у дошкольников формируются нравственные ориентиры, связанные с развитием интереса к жизни разных народов, к событиям истории страны, желание участвовать в народных играх, национальных праздниках.

Основой полноценного социально-личностного развития ребенка является его положительное самоощущение: уверенность в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят. Взрослые заботятся об эмоциональном благополучии ребенка (поддерживают, подбадривают, помогают поверить в свои силы и возможности), уважают и ценят независимо от его достижений, достоинств и недостатков, устанавливают с детьми доверительные отношения; способствуют развитию у ребенка чувства собственного достоинства, осознанию своих прав и свобод. В результате у детей формируется положительный образ «Я», включающий:

— образ физического «Я»: кто я (мальчик или девочка), какой я, мой возраст, мое здоровье, мои двигательные возможности, мой внешний облик, на кого я похож в семье и пр.;

— образ социального «Я»: я в семье и в кругу сверстников, мои родные и друзья, мое настроение, чувства, мои отношения с людьми, чему я могу научить других;

— образ реального «Я»: что я умею делать, чему научился, мои любимые занятия, игры, книги;

— образ моего будущего «Я»: кем я хочу стать, о чем мечтаю, мое отношение к школе, учителю, моя уверенность в будущем и пр.

Задачи физического, умственного, эстетического, трудового, социально-личностного воспитания тесно взаимосвязаны. Следует подчеркнуть, что социально-личностное воспитание выполняет ведущую объединяющую роль в воспитательном процессе дошкольников. Особенность социально-личностного воспитания состоит в том, что его нельзя ограничить каким-то определенным временем или местом в образовательном процессе, рамками какой-то одной детской деятельности или специально проводимых мероприятий. Социально-нравственный опыт накапливается ребенком непрерывно как под руководством взрослого, так и в самостоятельном поведении.

Каждое направление воспитания обладает особыми возможностями для социально-нравственного и эмоционального развития дошкольника. Но всех их объединяет формирующееся у детей представление о человеке как главной ценности культуры. Во всех направлениях и областях воспитательного процесса ребенку видны нравственные основы деятельности и отношений человека. Эмоционально привлекательны для дошкольников соответствующие культурные нормы общения людей. Формируются коммуникативные умения, связанные с осуществлением взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В каждом образовательном моменте педагог акцентирует задачу развития чувств, сознания и поведения детей, создает условия для становления и обогащения их культурного опыта.

В результате дошкольный возраст становится временем, когда у ребенка пробуждается чувство своей сопричастности к миру, желание совершать добрые дела и поступки, участвовать в сохранении окружающей среды.

Содержание воспитания дошкольников постоянно обогащается, появляются его новые аспекты и направления с учетом изменяющихся социокультурных условий и потребностей, субкультуры детства и развивающихся интересов детей. Возникает необходимость осуществления элементарного правового и экономического воспитания, гендерного подхода в воспитании сознания и поведения дошкольников, элементов компьютерной культуры, этнокультурного и гражданского воспитания дошкольников.

7.3. Принципы воспитания

Принципы воспитания — это основные требования к эффективному построению воспитательного процесса; основополагающие идеи, которые определяют пути реализации закономерностей воспитания и соответственно организуют его содержание, формы, методы и средства.

Принципы воспитания можно считать своего рода законами педагогической деятельности каждого воспитателя (Н. Ф. Голованова). В этих принципах отражаются современные подходы к пониманию закономерностей воспитательного процесса, его оптимальной структуре, задачам, содержанию и технологии осуществления воспитания. Изменение цели воспитания, углубление теоретического обоснования закономерностей воспитательного процесса влияют на принципы воспитания. Современные принципы реализуют гуманистическую парадигму воспитательного процесса.

Принцип целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса. Он означает организацию многостороннего педагогического влияния на ребенка через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса. Осуществляет единство и взаимосвязь основных направлений развития личностной базовой культуры с учетом целостной природы ребенка, его уникальности, индивидуального своеобразия.

Принцип гуманизации воспитания. Данный принцип реализует идею самоценности дошкольного возраста и личности каждого ребенка, уважения его прав и свободы саморазвития. Принцип гуманизации воспитания регламентирует отношения педагогов и детей и предполагает, что эти отношения строятся на доверии, сотрудничестве, любви, доброжелательности. Принцип ориентирует воспитателя на проявление искреннего интереса к жизни ребенка, его радостям, огорчениям, готовность оказать помощь и поддержку каждому ребенку. Принцип требует от воспитателя умения создать благоприятный психологический климат в группе, положительный эмоциональный фон общения детей.

Принцип педагогического оптимизма. Иначе этот принцип можно назвать принципом опоры на положительное в личности ребенка. Он связан с предыдущим и требует от педагога веры в положительные результаты воспитания, подхода к каждому ребенку с «оптимистической гипотезой» (А. С. Макаренко), оказания педагогической поддержки и помощи в стремлении освоить новое, давать ребенку пережить радость новых успехов, воспитывать уверенность и стремление к достойным поступкам, положительную самооценку. Опытные воспитатели щедро авансируют будущие положительные сдвиги. Они проектируют хорошее

поведение, внушают уверенность в успешном достижении результатов, оказывают поддержку детям, ободряют их при неудачах.

Принцип создания активной позиции ребенка в воспитательном процессе. Это требование опирается на главный закон развития личности: человек развивается в активной самостоятельной деятельности.

Успех воспитания зависит от меры активности воспитанников, которые должны быть не просто объектами воспитательного влияния, а активными участниками воспитательного процесса. Педагогу необходимо максимально опираться на собственную активность ребенка, стимулировать и развивать его самостоятельность, инициативу, творчество. Под влиянием воспитания ребенок должен получить право стать субъектом собственной жизнедеятельности, поверить в свои силы, научиться быть успешным. Создание воспитателем заинтересованности детей, личной мотивации, стремления к самостоятельности и творчеству помогает дошкольнику успешно освоить новый опыт, подняться на новую ступень социально-нравственного развития.

Принцип создания перспектив движения к новым целям. В воспитательном процессе необходимо ориентировать детей на новые дела и свершения. Не должно быть застоя и однообразия в организации образа жизни дошкольников. Дети должны видеть и ощущать свое движение вперед. Перспектива движения к новым целям (поступление в школу, участие в проекте, в подготовке спектакля) мобилизует активность детей. Задача педагога — помочь дошкольникам осознать свои достижения, ощутить свое взросление, растущую самостоятельность и нацелить на решение новых задач. В детском саду необходимо создать возможность субъективной самореализации детей посредством активного освоения нового личностного опыта в обогащенном образовательном пространстве.

Принцип учета в воспитании возрастных, индивидуальных, полоролевых особенностей детей. Этот принцип направляет педагогов на решение задачи развития уникальных, самобытных особенностей каждого ребенка. Современный педагог должен хорошо знать возрастные особенности, половые и индивидуальные различия детей дошкольного возраста, уметь изучать их и в соответствии с ними выбирать средства и методы воспитания, создавать условия для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка. Профессионализм современного педагога проявляется в глубоких знаниях закономерностей воспитательного процесса и детской психологии, владении методами педагогической диагностики и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов дошкольников в детском саду.

Принцип взаимодействия и сотрудничества педагогов и родителей воспитанников. Данный принцип реализует требование единства и согласованных действий всех участников воспитательного процесса

в целях оптимального развивающего влияния на детей, нацеливает воспитателей на повышение педагогической культуры родителей и эффективности семейного воспитания. Взаимодействие с семьей эффективно при условии доверия между педагогами и родителями, понимания и принятия общих целей, методов и средств социально-личностного развития. Воспитателю необходимо показать родителям свою искреннюю заинтересованность, доброе отношение к ребенку, стремление содействовать его успешному развитию. Это станет основой для совместных с семьей усилий и помощи ребенку в налаживании отношений с социальным миром.

В реальной практике принципы воспитания конкретизируются с учетом обстоятельств воспитательной деятельности. В этом проявляются творчество и педагогическое мастерство воспитателя.

7.4. Методы воспитания

В современной педагогике под методами воспитания понимаются способы профессионального взаимодействия педагога и детей с целью решения образовательно-воспитательных задач.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Методы воспитания определяются как совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления взаимосвязанной деятельности взрослых и детей для достижения воспитательных целей.

Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы воспитания являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают эффективное взаимодействие педагога и детей в решении задач воспитания. В состав метода воспитания входят методические приемы. По отношению к методу приемы носят частный характер и подчиняются основной задаче, которую реализует данный метод.

В педагогике наблюдаются разные подходы к методам воспитания, нет единой, универсальной классификации. Исходя из особенностей социализации дошкольников и механизмов освоения социокультурного опыта, выделяются несколько групп методов воспитания, отличающихся по решаемым задачам, содержанию и механизмам реализации:

— методы организации опыта поведения и деятельности дошкольников;

— методы осознания детьми опыта поведения и деятельности;

— методы мотивации и стимулирования опыта поведения и деятельности детей.

Методы организации опыта поведения и деятельности дошкольников. Эта группа методов играет ведущую роль в воспитании дошкольников. Она включает в себя приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игровые методы.

Приучение к положительным формам общественного поведения. Этот метод обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. В свое время В. Г. Белинский справедливо подчеркивал, что маленького ребенка надо не столько поучать, сколько приучать к правильным поступкам. Смысл приучения состоит в том, что детей в самых разных ситуациях систематически побуждают поступать в соответствии с нормами и правилами, принятыми в обществе (здороваться и прощаться, благодарить за услугу, вежливо разговаривать, бережно обращаться с вещами).

Приучение основано на подражании детей действиям воспитателя, повторяемости определенных форм поведения и постепенной выработке привычки. Приучение эффективно при соблюдении следующих условий: четкая организация жизни детей, соблюдение режима; наличие доступных, понятных дошкольникам правил поведения; единство требований, положительная поддержка и пример взрослых. Метод приучения тесно связан с методом упражнения.

Упражнение в положительном поведении и поступках. Упражнение как метод воспитания представляет собой многократное повторение детьми положительных действий, способов и форм поведения в целях их закрепления в личном опыте детей. Конечная цель упражнения — сформировать общественно ценные навыки и привычки, создать у детей устойчивую основу поведения в соответствии с общественными культурными нормами.

Использование метода упражнений предполагает ряд требований:

— необходимо вызвать у детей интерес и положительный эмоциональный настрой на выполнение нужного действия или формы поведения. При этом чем старше ребенок, тем более следует опираться на осознание им значения и необходимости выполнения соответствующей формы поведения;

— сочетать упражнения с показом детям правильного действия, особенно в младшем возрасте и в начале формирования привычки;

— упражнять дошкольников в использовании нужной формы поведения в разных обстоятельствах и жизненных ситуациях;

— постоянно поддерживать самостоятельность и инициативу детей в воспроизведении формы поведения в личном опыте;

— опираться на положительные эмоции и оценивать достижения ребенка.

Педагог направляет активность дошкольников так, чтобы они в повседневной жизни, регулярно повторяя те или иные действия и поступки, привыкали к нужной форме поведения.

Сочетание приемов, обеспечивающих побуждение, приучение и систематическое упражнение детей в правильных действиях и поступках, способствует формированию у них положительного опыта общественного поведения.

Воспитывающие (воспитательные) ситуации — это преднамеренно созданная педагогом обстановка или специально созданные педагогом жизненные обстоятельства, ставящие ребенка перед необходимостью выбора способа поведения или деятельности. Воспитывающие ситуации организуются педагогом в целях обогащения опыта поведения и деятельности дошкольников, побуждения осознанно применять на практике правила культуры общения, взаимодействия и сотрудничества, проявлять нравственные качества.

В педагогике метод воспитывающих ситуаций является также одним из методов диагностики воспитанности дошкольников. Он позволяет решать две задачи: 1) диагностировать уровень развития требуемых качеств; 2) воспитывать эти качества.

Воспитывающие ситуации обычно ставят детей перед выбором, как поступить в тех или иных обстоятельствах, какое решение предпочесть (например, оказать помощь другому или отказаться; подарить рисунок или оставить его себе и т. п.).

Организуемые педагогом ситуации накопления положительного социально-нравственного опыта носят проблемный характер, то есть всегда заключают в себе некую близкую ребенку жизненную проблему, коллизию, в разрешении которой он принимает самое непосредственное участие. Задача воспитателя — заинтересовать дошкольников, ввести их в ситуацию, вызвать у детей желание найти оптимальный выход из создавшегося положения.

Воспитывающие ситуации общих дел, взаимопомощи, взаимодействия с младшими по возрасту детьми, проявления уважения к старшим и прочие помогают дошкольникам осваивать новые нормы и способы поведения, осознанно применять имеющийся поведенческий опыт. Ситуации включаются воспитателем в содержание занятий и в свободную деятельность детей. Все они неразрывно связываются с личным опытом детей, с развитием их самосознания и самооценки.

Ситуационный подход широко используется в воспитательном процессе современного детского сада. Игровые и жизненные ситуации, в которых дети естественным путем, в увлекательной обстановке решают

проблемы общения, взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми, выполняют значимую воспитательную роль.

Личное участие дошкольников в организованных педагогом жизненных ситуациях общения и деятельности приводит к появлению новых социальных мотивов, обогащает ценным содержанием опыт нравственного поведения.

Игровые методы воспитания. Применение игровых методов в воспитании дошкольников обусловлено особенностями возраста и ролью игры как ведущей деятельности детей в этот период. Вся атмосфера современного детского сада насыщается разнообразными играми, игровыми ситуациями, побуждающими детей к творческой самостоятельности, фантазии, разнообразному общению со сверстниками.

Игра становится содержанием и формой организации жизни детей. Игровые моменты, ситуации и приемы включаются во все виды детской деятельности и общения воспитателя с дошкольниками. Ролевые игры социального содержания, игры-драматизации на темы литературных произведений, театрализованные этюды и имитационные игры, воспроизводящие варианты поведения детей и взрослых в разных жизненных ситуациях, используются педагогом для организации практики поведения и взаимоотношений со сверстниками, развития коммуникативных умений, социально-нравственных представлений детей дошкольного возраста.

Методы осознания детьми опыта поведения и деятельности. Данная группа методов базируется на положении о единстве сознания и деятельности. Целевое назначение данных методов состоит в моральном просвещении детей, в формировании представлений о нравственных нормах и ценностях, способствует развитию адекватных социальных ориентаций в культурном поведении, правилах общения и взаимоотношений. Эти методы помогают дошкольникам понять смысл моральных требований к поведению и отношению к окружающим людям, осмыслить и оценить свои поступки и поступки сверстников, получить представление о ценностях и нравственных качествах людей. В конечном итоге данная группа методов содействует переводу общественных целей и ценностей в личные мотивы деятельности и поведения детей.

В группу методов осознания детьми опыта поведения и деятельности входят рассказ воспитателя на моральную тему, разъяснение нравственных норм и требований, этические беседы, чтение художественной литературы, обсуждение поступков литературных героев, героев мультфильмов, жизненных событий и ситуаций (в детском саду, семье, городе, стране). Главным инструментом данных методов является слово, которое чаще всего сочетается в дошкольном возрасте

с наглядными методами развития сознания детей. Это рассматривание и последующее обсуждение картин, иллюстраций, видеоматериалов на моральные, социально значимые темы.

Инструментовка данных методов детально разработана в дошкольной педагогике и методике развития речи детей. Не останавливаясь на раскрытии каждого метода, подчеркнем общее, что их объединяет.

Они должны привлечь внимание дошкольников к определенным поступкам и отношениям, помочь осознать и оценить их сущность, связать с личным опытом детей, вызвать соответствующий эмоциональный отклик, социально-нравственные чувства и переживания, стремление к положительным действиям и поступкам, проявлению культуры и уважения в отношениях с другими людьми (взрослыми и сверстниками, младшими детьми).

Особое место в развитии сознания и опыта поведения дошкольников занимает *пример как метод воспитания*. Пример используется в качестве средства развития сознания и формирования определенного способа поведения ребенка для того, чтобы ориентировать его на позитивный идеал и развить эмоциональное неприятие асоциальных действий и поступков. Влияние примера основывается на ярко выраженной подражательности как особенности детей раннего и дошкольного возраста. Дошкольники часто копируют поведение близких взрослых, воспитателей в группе. Воспитательный эффект дают только положительные образцы поведения взрослых. Пример поведения воспитателя становится для дошкольников эталоном: они копируют его действия, манеры, речь.

Задача педагога — оказывать не только личный пример, но и привлекать внимание дошкольников к ярким примерам поведения людей, литературных и киногероев, к проявлению героизма, милосердия, смелости, доброты, справедливости, миролюбия. Отмечается более сильное, чем прежде, влияние массовой культуры на детскую субкультуру, что проявляется в виде особых поведенческих моделей, игровых сюжетов, объектов символизации, образцов для подражания дошкольников. К сожалению, современная детская субкультура содержит образцы поведения не только героев, но и антигероев, которым дети подражают. Воспитателям надо тактично, ярко и убедительно направлять внимание детей на достойные примеры для подражания, привлекая к этому и родителей дошкольников. Подражание — важнейший механизм формирования социального поведения. Маленькие дети всегда внимательны к действиям и словам взрослых. Все, что они постоянно наблюдают в поведении близких людей, становится частью их личного опыта. Поэтому в общении воспитателю необходимо доступно и выра-

зительно показывать детям правильные формы поведения, вежливую речь, проявление добрых чувств и отношений.

Методы стимулирования опыта поведения и деятельности детей. Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении детей к социально одобряемому поведению.

Поощрение — это выражение положительной оценки поступков и действий воспитанников. Цель поощрения — вызывать у ребенка позитивные эмоции и мотивы поведения, вселить веру в свои силы, закрепить положительные навыки и привычки, стимулировать стремление к социально-ценностным действиям и поступкам. Поощрение выступает в виде одобрения, похвалы, награждения подарком, эмоциональной поддержки, проявления особого доверия, восхищения, повышенного внимания и заботы. Поощрение должно быть естественным следствием поступка ребенка, учитывать его индивидуальные особенности, вызывать чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку. Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но мотив и способ деятельности, приучать детей ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес.

Наказание — метод воспитания, направленный на сдерживание негативных действий и поступков, это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. Формы наказания дошкольников разнообразны: замечание, предупреждение, порицание, индивидуальный разговор, временное ограничение определенных прав или развлечений (отмена поездки в зоопарк, отказ в покупке игрушки, запрет в прогулке с собакой). Метод наказания требует обдуманных действий, анализа причин проступка и выбора такой формы, которая не унижает достоинства ребенка и открывает ему путь исправления и улучшения поведения. Воспитателю необходимо выразить уверенность в том, что отрицательные действия ребенка больше не повторятся, и помочь ему выбрать правильную форму поведения. Отрицательная педагогическая оценка содержит суждение воспитателя о конкретном поступке или действии ребенка, но не о его личности.

В педагогике проблема методов воспитания находится в процессе изучения, появляются новые методы воспитания и продолжается поиск оснований для их классификации. К примеру, в дошкольной педагогике последних лет начинает особо выделяться **группа методов социально-эмоционального воспитания** — развития эмоциональной сферы, социальных чувств, эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста.

К ним относятся методы эмоционально-образного перевоплощения, эмоционально-сенсорного воздействия, методы осознания смы-

сла и внешнего выражения эмоций и чувств, метод стимулирования проявления сопереживания и социальных чувств, метод организации гуманистически направленной деятельности, а также метод развития социальных чувств детей в совместной общественно-ценной деятельности в детском саду. Разнообразные эмоции, переживаемые детьми в реальных, игровых и условных ситуациях, возникающих по инициативе воспитателя и стихийно, совместная деятельность, движимая гуманистическими мотивами или мотивами общественной пользы, обогащают эмоциональный мир дошкольников, делают понятным язык эмоций и чувств и тем самым открывают новые возможности для самовыражения и социального взаимодействия.

Следует отметить также активный интерес дошкольной педагогики к использованию в воспитании детей **метода проектов**. Воспитательный потенциал данного метода достаточно велик. Помимо развития исследовательской активности и познавательно-практической деятельности участников проекта как основного предназначения данного метода проект открывает большие возможности для воспитания детских дружеских взаимоотношений и сотрудничества, развития социальных чувств и представлений. Проект расширяет ориентировку дошкольников в окружающем мире и развивает самосознание. В условиях совместного проекта дошкольник получает представление о своих возможностях, умениях, потребностях, сравнивает себя со сверстниками, образ «Я» ребенка становится более полным и осознанным.

Необходимо особо подчеркнуть и ценные в воспитательном отношении контакты педагогов, родителей и детей, которые развиваются и наполняются новым содержанием в процессе осуществления многих совместных проектов. Практика показывает, что совместное участие в проектной деятельности детей и взрослых оказывает обоюдно положительное влияние. Взрослые и дети начинают лучше понимать друг друга, их взаимоотношения становятся более тесными, доверительными и содержательными.

Таким образом, методы воспитания как главные инструменты осуществления воспитательного процесса находятся в постоянном развитии, отвечая на актуальные запросы современного дошкольного образования. Творческая позиция педагога в выборе методов воспитания является залогом успешного решения воспитательных задач.

В целом воспитательный процесс, в котором на основе единых теоретических позиций объединены цели, задачи, содержание, принципы и методы воспитания, создает основу для полноценного развития личности дошкольника, введения его в культурный мир, сферу формирования основ культуры здоровья, эмоциональной культуры, самосознания и творческого самовыражения в разнообразной детской деятельности.

Глава 8. Обучение детей в целостном педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения

8.1. Теория обучения детей дошкольного возраста, ее исторические особенности

Что такое дидактика?

Дидактика — это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм. Дидактика дает ответ на вопросы: «Для чего учить?» (цель обучения); «Чему учить?» (содержание обучения); «Как учить?» (методы, формы обучения, контроль освоения материала). Основатель дидактики — великий чешский педагог Я. А. Коменский (1632, «Великая дидактика»).

Как шло становление дошкольной дидактики в истории педагогики?

Дошкольная дидактика детского сада имеет интересную историю. Ее основы заложены в труде чешского педагога **Яна Амоса Коменского (1592–1670)**. В труде *«Материнская школа»* (1628) представлена развернутая система воспитания и обучения детей от рождения до 7 лет. Материнская школа — первая ступень в образовании, на которой учителем является мать. Я. А. Коменский рассматривал дошкольное детство как период подготовки к дальнейшему систематическому обучению в школе. Он считал, что материнская школа призвана способствовать накоплению детьми конкретных представлений, и детально очертил весьма обширный круг элементарных знаний об окружающем мире, которыми должен овладеть ребенок дошкольного возраста. Так, например, в области естествознания к седьмому году ребенок должен знать, что такое огонь, воздух, вода и земля, дождь, снег, лед, свинец, железо и пр., различать солнце, луну, звезды, знать, когда дни длинные и когда короткие. В области математики ребенок должен научиться считать до 20, знать числа четные и нечетные, понимать, что 7 больше 5, а 15 больше 13; усвоить понятия «длинный», «короткий», «широкий», «узкий», знать основные фигуры: круг, квадрат, крест, основные меры длины и объема: шаг, локоть, четверть. Географические познания включали понимание того, что такое город, деревня, поле, сад, знание названия своего села или города. Кроме того, следовало знать времена года, понимать термины «час», «день», «неделя», «месяц», «год».

Советуя матерям развивать память и мышление детей, Я. А. Коменский рекомендовал в доступной форме знакомить их с началами истории, экономики, политики, общественными отношениями. Он советовал не только воздействовать на память ребенка, но и главным

образом развивать у него осмысленное восприятие и понимание явлений окружающего мира. Считал, что знания должны носить научный характер, поскольку они закладывают основы будущего научного образования.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), швейцарский педагог, основоположник теории и методики элементарного образования, считал, что каждому ребенку присущи изначально заложенные задатки, которые стремятся к развитию. Руководствуясь принципом природосообразности, он требовал от педагога сообразовываться с возрастными возможностями и особенностями детей. Песталоцци одним из первых стремился строить процесс обучения с учетом закономерностей психического развития детей.

Учитывая особенности детского восприятия, он предложил постепенно переходить в процессе обучения от элементов к целому, от близкого к далекому, от простого к сложному, соблюдая при этом непрерывность и последовательность. Исходным моментом познания И. Г. Песталоцци считал чувственное восприятие и настаивал на необходимости формировать у детей культуру наблюдения. Число, форма и слово (название) характерны для всех предметов, являются самыми простыми элементами, поэтому ребенка следует прежде всего научить считать, измерять и говорить. И. Г. Песталоцци разработал методику первоначального обучения детей родному языку, счету и измерению, упростив ее так, что любая крестьянка могла ею воспользоваться в занятиях со своими детьми.

Другим важным положением Песталоцци была идея о развивающем обучении, то есть таком построении процесса учения, которое ведет не только к накоплению сведений, но и к развитию способностей детей, готовит их к будущей самостоятельной деятельности. Эта идея оказалась весьма плодотворной и получила дальнейшее развитие в трудах многих педагогов.

Главным и лучшим воспитателем И. Г. Песталоцци считал мать. Он принял активное участие в составлении специального пособия *«Книга матерей, или Руководство для матерей, как им научить детей наблюдать и говорить»*. В то же время И. Г. Песталоцци предлагал организовать при школах детские классы, чтобы лучше готовить старших дошкольников к обучению в школе.

Термин «детский сад», ставший общепринятым во всем мире, ввел немецкий педагог **Фридрих Фрёбель (1782–1852)**. В этом названии дошкольного учреждения, а также и в том, что воспитательницу Ф. Фрёбель называл «садовницей», ярко проявились его любовь к детям, призыв к педагогам помогать ребенку зреть и развиваться.

Ф. Фрёбель положил начало созданию системы дидактических игр и разнообразных занятий, разработал методические указания к их проведению. Ф. Фрёбель определил этапы формирования речи детей раннего и дошкольного возраста и выдвинул требование о том, чтобы ознакомление с предметом предшествовало его называнию. Много ценного содержалось в предложениях Ф. Фрёбеля об организации работы детей с различными материалами (палочки, мозаика, бусы, солома, бумага). Он считал игру основным средством развития, показал ее большую роль в физическом и психическом становлении ребенка.

Ф. Фрёбель определил содержание дошкольного обучения с точки зрения освоения ребенком деятельности, в процессе которой развивается личность, и показал, что деятельности надо обучать. Ведущая роль в обучении принадлежит «садовнице», а форма обучения — это занятие, на котором «садовница» дает детям образец деятельности, помогает ребенку, стремится учитывать его интересы и проводить занятия интересно — «занимать» детей.

Итальянский педагог **Мария Монтессори (1870–1952)** доказала возможность самообучения детей дошкольного возраста в специально подготовленной развивающей среде, основанной на принципе автодидактизма. Благодаря специально разработанным М. Монтессори материалам осуществляется сенсорное развитие ребенка, освоение счета, письма и чтения. Наряду с этим она разработала и другую форму обучения — индивидуальный урок, построив его на педагогически рациональных принципах (сжатость, простота, объективность). Объективность урока предполагает максимальное сосредоточение ребенка на предмете и исключение всякого отвлекающего влияния личности воспитателя. Функция учителя на уроке — констатация сенсорного движения ребенка; учитель не имеет права настаивать, чтобы ребенок усвоил то, чего не знает, или понял то, чего не понимает; он не имеет права дать почувствовать ребенку, что тот сделал ошибку. М. Монтессори допускала и коллективные занятия под руководством воспитателя (музыкальные, гимнастические). Наблюдение среды, окружающих предметов, рисование, лепка, специальные игры — все было подчинено одной цели — развитию органов чувств детей дошкольного возраста.

В отечественной педагогике становление дошкольной дидактики связано с именем **Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870)**. Работая с детьми в начальной школе, он увидел, что многое зависит от того, как ребенок подготовлен к школе. Он считал, что обучение дошкольников своеобразно, существенно отличается от школьного обучения: ребенку необходимо помочь познать окружающий мир, на-

учить выражать мысль в слове, необходимо использовать в обучении игру и наглядность.

Аделаида Семеновна Симонович (1840–1933) вместе с мужем (детским врачом Яковом Мироновичем Симоновичем) открыла в Санкт-Петербурге для детей интеллигенции платный детский сад (1866). Рассматривая детский сад как «связывающее звено между семьей и школой», она полагала, что он должен готовить детей к школьному обучению. По ее мнению, занятия в детском саду должны иметь характер игры. В старшем дошкольном возрасте вводится более систематическая подготовка к школе в специальном элементарном классе. Ребенок, продолжая играть, одновременно привыкает к усидчивости, знакомится с азбукой, письмом и счетом. Занятия в элементарном классе должны быть построены так, чтобы сформировать у детей радостное предвкушение школьных уроков.

Елизавета Николаевна Водовозова (1844–1923) была последовательницей К. Д. Ушинского в области дошкольной педагогики. В своей работе «*Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста*» она предложила родителям и работникам детских садов оригинальные разработки для проведения игр и занятий с детьми. Подбор игр и планирование занятий она осуществляла так, чтобы жизнь детей была интересной и содержательной, строилась в духе русских традиций, пробуждала и удовлетворяла интерес к окружающему. Этой цели служили и рекомендованные ею программы прогулок, экскурсий и наблюдений, творческой деятельности, физических упражнений, подвижных народных игр. Причем все занятия были расположены в постепенно усложняющейся системе.

Луизой Карловной Шлегер (1863–1942) на одной из рабочих окраин Москвы был открыт детский сад (1905), в котором введены так называемые предложенные занятия и обязательные занятия по плану воспитательницы. В ряде работ Л. К. Шлегер *(«Материалы для бесед с маленькими детьми», «Практическая работа в детском саду» и др.)* содержатся ценные советы по методике организации бесед с дошкольниками, изучению детей, индивидуальной работе, применению специальных упражнений для развития органов чувств.

В начале XX века **Елизавета Ивановна Тихеева** создала программу обучения детей в «детском саду по методу Тихеевой» (1928), который был организован при ЛГПИ им. А. И. Герцена. Е. И. Тихеевой были выделены основные разделы образовательной работы: знакомство с окружающим миром и природой, развитие речи, математика, сенсорное воспитание. Проделанная работа показала, что дошкольник обучается в процессе всей жизнедеятельности, участвуя вместе со взрослыми в труде, играх. Но не все содержание образования может быть освоено

ребенком в повседневной жизни, нужны специальные *занятия*, на которых ребенок осваивает более трудное содержание.

Е. И. Тихеевой было показано, что занятие должно быть связано с детской деятельностью: у малышей — с игрой, у старших дошкольников — с активной познавательной деятельностью, трудом-игрой.

Обучение на занятии должно быть организовано как *свободный диалог* воспитателя с группой детей, и с каждым ребенком.

На занятии должна быть создана свободная *непринужденная обстановка*, чтобы дети могли свободно высказываться, двигаться (а не статично сидеть), обследовать предметы.

Организация занятия предполагает создание *элементарных житейских проблемно-поисковых ситуаций* (например, догадаться отчего, когда мы ударяем по клавишам, рояль звучит, и высказать предположения; самостоятельно узнать, сколько разных крышек есть у рояля, и рассказать об этом; узнать, все ли проталины весной одинаковые, и рассказать о том, чем они похожи и чем отличаются).

Задача воспитателя на занятии (в частности, по развитию речи) — *придать процессу целенаправленный характер* при помощи образца, плана, вопросов к детям, но при этом нужно дать ребенку возможность для проявления самостоятельности.

Александра Платоновна Усова (1898–1965) разработала теоретические основы обучения детей дошкольного возраста в детском саду и семье, исследовала пути улучшения подготовки их к школе. В труде *«Обучение в детском саду»* (1958) доказана целесообразность обучения детей на занятиях, необходимость программы обучения. А. П. Усовой выявлено, что обучение на занятиях обеспечивает высокий уровень развития познавательной деятельности детей. Ею была выявлена сущность явления *необучаемости* у детей — это несформированность учебной деятельности. У дошкольников, которые не прошли через систематическое обучение, отсутствует способность принимать учебную задачу, воспринимать способы деятельности, которым обучают на занятии, объяснения, дети легко отвлекаются. Была определена программа того, что должно было быть усвоено детьми за время их пребывания в детском саду. Дети, которых обучали в детском саду, лучше готовы к школе, у них складывается *обучаемость* как общая способность к приобретению знаний. Благодаря исследованию А. П. Усовой понятия «дидактика детского сада» и «обучение детей в детском саду» приобрели отчетливость.

Вера Иосифовна Логинова (1932–1992) обосновала применение принципа системности в обучении детей дошкольного возраста (1984). Система знаний возникает на определенном этапе, когда дети осваивают предметы, их свойства и особенности. Система знаний создается путем

выявления сущности объекта, в котором выделяются взаимосвязанные компоненты. Система знаний строится как переход от простой системы к более сложной. Такая система называется иерархической. В. И. Логинова выявила, что создание иерархических систем знаний для детей включает следующие этапы:

1) выбор центрального явления в той или иной области действительности и понятия, раскрывающего его сущность (например, труд как центральное явление социальной действительности и понятие о труде как деятельности человека по созданию материальных и духовных благ);

2) выбор центральной связи, которая кладется в основу построения системы знаний (в данном примере это связь порождения, то есть создание предмета в результате труда, а центральный компонент понятия о труде — предмет как результат труда);

3) постепенное построение системы знаний: раскрытие сущности предмета через установление его назначения; выявление связи между назначением предмета, его строением и материалом; материал как единство свойств и качеств; создание человеком предмета в трудовом процессе; трудовой процесс как система компонентов (цель и мотивы, выбор материала, инструментов, трудовых действий, получение результата); вид труда как единство трудовых процессов и их результатов; взаимодействие видов труда, обеспечивающих потребности людей (многообразие профессий).

Освоение детьми системных знаний возможно в условиях организованного обучения, которое выступает ведущим средством становления ребенка как субъекта умственной деятельности и познания.

Идеи В. И. Логиновой, раскрывающие принцип системности в обучении детей дошкольного возраста, нашли отражение в современных общеобразовательных программах дошкольного образования («Детство», «От рождения до школы», «Радуга» и др.).

8.2. Сущность и структура обучения детей в целостном педагогическом процессе

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В чем состоит сущность обучения?

Обучение — способ организации педагогического процесса, двусторонний процесс взаимодействия обучающего и обучающегося, направленный на передачу и освоение обучающимся содержания образования.

Обучение — это общение педагога и детей, в процессе которого происходит управляемое познание, освоение социокультурного опыта, овладение конкретными видами деятельности, которые лежат в основе формирования личности, освоения системы ценностей.

Что представляет собой обучение как процесс?

Процесс обучения — это развитие обучения во времени, пространстве, последовательность его циклов, сменяющих друг друга в педагогическом процессе.

Обучение является составной частью педагогического процесса, поэтому структура процесса обучения отражает структуру педагогического процесса детского сада.

Как выглядит структура процесса обучения?

Процесс обучения представляет собой взаимодействие двух процессов: учения (деятельности обучающегося) и преподавания (деятельности обучающего), которое осуществляется на основе содержания образования.

В чем особенности содержания образования детей дошкольного возраста?

Взаимодействие педагога и ребенка в процессе обучения осуществляется на основе содержания образования, которое раскрыто в образовательных областях примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования («Детство», «От рождения до школы», «Радуга» и др.).

Содержание образования обеспечивает вхождение ребенка в современный мир через взаимодействие с различными сферами культуры: родным языком и детской литературой, изобразительным искусством и музыкой, экологией, математикой, трудовой деятельностью. Происходит формирование разнообразных знаний, специальных (в рамках одного вида деятельности, например изобразительной, математической и пр.) и общих умений (познавательные, речевые, учебные и пр.). В процессе обучения происходит приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям, формируются основы здорового образа жизни.

Содержание образования соответствует интересам современного ребенка и становится основой для развития любознательности, познавательных и творческих способностей, успешной социализации в современном мире.

В чем особенности деятельности педагога в процессе обучения?

В процессе обучения деятельность педагога (преподавание) направлена на организацию учебной деятельности ребенка, передачу детям информации, стимулирование интересов, самостоятельности и творчества детей, оценку их достижений.

Какие функции осуществляет педагог в процессе обучения?

В процессе обучения педагог осуществляет ряд функций: *мотивирующую* (обеспечивает принятие детьми учебного материала, формирует отношение к объектам познания), *информационно-организацион-*

ную (организует познавательную деятельность детей, осуществляет коррекцию процесса учения, отбирает содержание познания), *контрольно-диагностическую* (определяет степень освоения содержания), *воспитательную* (вызывает отношение к познавательным объектам, обеспечивает развитие личности ребенка).

Обучение в детском саду требует взаимосвязи с родителями: показа успехов и достижений детей, ориентацию на продолжение дома того, что начато в детском саду.

В чем особенности учения как деятельности ребенка в процессе обучения?

Учение как деятельность ребенка дошкольного возраста — это особый вид *познавательной деятельности*, которая осуществляется в процессе обучения.

Своеобразие учебной деятельности ребенка дошкольного возраста в том, что она протекает *только при участии взрослого*, его руководстве и сопровождении. Следовательно, условием организации учебной деятельности является *общение с педагога и ребенка* по поводу ее предметного содержания, ее совместный характер осуществления.

Учение — это деятельность, в ходе которой осуществляется освоение, закрепление, применение ребенком знаний и умений, развитие его самостоятельности в решении учебных задач, становление интересов и развитие творческих способностей, самооценки достижений, освоение и принятие ценностей.

Какова структура учебной деятельности ребенка? В чем ее своеобразие?

В структуру учебной деятельности входят задачи учебной деятельности, ее мотивы, планирование, учебные действия, результат.

Учебные задачи — конкретизированные цели обучения, это задания, сформулированные педагогом и позволяющие ребенку понять, какие действия необходимо совершить с учебным материалом.

В младшем дошкольном возрасте для детей характерна слитность учебной и практической задачи («Нарисовать дом», «Сосчитать, сколько кубиков»). На первых этапах обучения дети не воспринимают задания, возникающие по ходу учебной деятельности («Рисуя дорожку, надо набрать немного краски на кончик кисточки»), их привлекает сам процесс деятельности. Постепенно у детей формируется умение воспринимать учебные задания по ходу деятельности. Для этого необходимо сопоставление педагогом результата деятельности с заданием, совпадение вопроса или задания с действиями ребенка («Покати кубик, а теперь шарик. Что лучше катится?»).

В среднем дошкольном возрасте дети начинают дифференцировать практическую и учебно-познавательную задачу, например принимают задачу рассмотреть предмет, чтобы потом нарисовать его, или внимательно послушать рассказ, чтобы пересказать. Условиями формирования умения воспринимать учебную задачу становятся ее конкретность, близость к детскому опыту, связь с практической деятельностью.

В старшем дошкольном возрасте учебные задачи начинают приобретать учебно-познавательный характер, но при этом связь с практической деятельностью сохраняется на протяжении всего дошкольного возраста. Этим обусловлено широкое использование в обучении дошкольников игровых и проблемно-игровых ситуаций, включение учебных задач в игровой сюжет или привлекательную для детей практическую деятельность.

Многообразие *мотивов учебной деятельности* можно представить тремя группами.

1. *Непосредственно-побуждающие мотивы* — основаны на эмоциональных проявлениях ребенка (яркость, новизна, занимательность, внешние атрибуты — использование символических средств, вызывающих интерес: волшебные стеклышки, элементы костюмов; игра, тайна, сюрприз, стремление к поощрению).

2. *Перспективно-побуждающие мотивы* — основаны на понимании значимости знаний, стремлении к самоутверждению среди сверстников, к самореализации («Мне это нужно для того, чтобы научиться делать самому; пойти в школу...» и т. д.).

3. *Интеллектуально-побуждающие мотивы* — основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания (любознательность, познавательный интерес).

В дошкольном возрасте учитываются потребности, которые движут ребенком в процессе познания (в одобрении со стороны взрослых и сверстников, в самоутверждении, в «радостном общении», игре и др.).

Планирование учебной деятельности включает предварительный отбор средств и способов достижения результатов, установление последовательности действий. В дошкольном возрасте дети первоначально действуют по плану воспитателя, к концу возраста самостоятельно могут составить план рассказа, рисунка и др.

Учебные действия направлены на решение учебной задачи. Это действия по принятию и пониманию учебной задачи, принятию или составлению плана ее решения, исполнительские действия (слышать, видеть, выполнять), действия контроля и оценки. Действия самоконтроля и самооценки формируются на основе аналогичных действий

педагога и требуют предварительно установленных критериев для анализа деятельности.

Учебные действия тесно связаны с познавательными, поэтому часто их называют *учебно-познавательными*.

Учебно-познавательные действия можно разделить на две большие группы: внешние действия (наблюдаемые) и внутренние действия (ненаблюдаемые). К внешним учебным действиям относятся: *предметные* (письмо, рисование), *перцептивные* (слушание, рассматривание, наблюдение), *символические* (рассказывание, счет). К внутренним учебным действиям относятся: *мнемические* (действия по запоминанию и воспроизведению информации), *действия воображения*, *интеллектуальные действия* (анализ, синтез, систематизация, обобщение и пр.).

Наиболее важными учебными умениями, формируемыми в дошкольном детстве, являются:

— умение наблюдать. Это сложное умение включает разнообразные визуальные, сенсомоторные и интеллектуальные действия: визуальное целенаправленное восприятие, оперирование сенсорными эталонами, использование обследовательских и поисковых действий, сравнения, обобщения, классификации. Результат наблюдения представлен в речи, которая отражает уровень понимания наблюдаемого;

— умение воспринимать и понимать речь взрослого проявляется в умениях слушать и слышать, развитии слухового внимания. У детей формируется умение воспринимать и понимать образное содержание и выразительные средства художественной речи (Л. М. Гурович);

— умение действовать по словесному указанию взрослого позволяет осваивать разнообразные умения (А. П. Усова), выступает основой для планирования учебной деятельности. Данное умение лежит в основе способности соотносить учебные задачи, которые ставит воспитатель, со своей деятельностью;

— умение точно отражать в речи результаты познавательной деятельности — это свидетельство понимания детьми содержания осваиваемых знаний. Это умение проявляется в способности ребенка отвечать на вопросы воспитателя, пользоваться развернутой формой речи, доказательством, рассуждать и давать пояснения;

— умение сотрудничать со сверстниками в учебной деятельности проявляется в способности объединения усилий участников, взаимного согласования действий на уровне цели, планирования, регуляции и достижения общих результатов (Л. С. Римашевская).

Результат учебной деятельности — это знания и умения, качество ума и интеллектуальное развитие личности, умение учиться, познава-

тельная активность, освоение позиции субъекта детских видов деятельности и поведения.

Какое место занимает обучение в целостном педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения?

Целенаправленное обучение детей является основой организованной образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения). Назначение обучения состоит в систематизации, углублении, обобщении личного опыта детей: в освоении новых, сложных способов познавательной деятельности, в осознании связей и зависимостей, которые скрыты от детей в повседневных делах и требуют для освоения специальных условий и управления со стороны педагога.

Целенаправленное обучение преимущественно строится как увлекательная проблемно-игровая деятельность, обеспечивающая субъектную позицию ребенка, рост его самостоятельности и творчества.

Обучение детей во время организации режимных моментов направлено на накопление опыта, который затем используется в организованной образовательной деятельности. Повседневная деятельность во время режимных моментов дает возможность для самостоятельного и творческого применения освоенного опыта, его закрепления.

8.3. Психолого-педагогические основы организации обучения

В чем сущность концепции развивающего обучения?

Развивающее обучение — это ориентация учебного процесса на развитие потенциальных возможностей обучаемых. Основоположники данной концепции — И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский.

В 50-е годы XX века экспериментальное исследование проблемы развивающего обучения осуществлялось двумя научными коллективами, разрабатывающими теорию начального обучения детей: Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Было определено, что развивающее обучение направлено на развитие теоретического мышления, восприятия, памяти и воображения — в сфере умственного развития детей; на развитие учебных интересов и отношения к изучаемому предмету — в эмоциональной сфере; на сотрудничество с одноклассниками — в сфере личностного развития ребенка.

В дошкольной педагогике идеи развивающего обучения начали разрабатываться в 20–30-е годы (Е. И. Тихеева), 50–80-е годы XX века

(А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Ф. А. Сохин, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова, В. И. Логинова, В. Т. Кудрявцев и др.).

На каких положениях базируется теория развивающего обучения детей дошкольного возраста?

1. **Цель обучения** — это развитие у ребенка образных форм познания мира — наглядно-образного мышления и творческого воображения как наиболее характерных для дошкольного периода детства (А. В. Запорожец), познавательной активности и любознательности, эмоционально-чувственного опыта.

2. Включение в **содержание обучения** богатой картины мира и элементарных понятий об окружающей действительности. Картину мира составляют представления о людях, их отношениях, мире предметов и трудовой деятельности, природе и искусстве. Дети могут освоить элементарные понятия об окружающей действительности, представленные в образной форме, — системные знания (Н. Н. Поддьяков, В. И. Логинова) и разнообразные способы познания (сенсорный анализ, экспериментирование, построение и использование наглядных моделей и др.).

3. **Организация учебно-познавательной деятельности** строится на основе решения ребенком широкого круга проблемно-игровых задач (развивающие игры, проблемно-игровые ситуации, творческие задания), побуждающих ребенка занять позицию субъекта деятельности. Творческие способности ребенка интенсивно развиваются в детском экспериментировании, в котором ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий на разнообразные предметы или объекты с целью их познания.

4. Педагог организует **сотрудничество с детьми**, используя как прямые, так и косвенные способы: «провоцирующие действия», совместное разрешение проблемных ситуаций, создание обстановки психологического комфорта, положительную оценку достижений, способы педагогической поддержки, направленные на оказание помощи ребенку, испытывающему определенные затруднения, снятие у него эмоционального напряжения.

5. Особенности **взаимодействия дошкольников**, характеризующиеся совместно-индивидуальным сотрудничеством, где связь выражена как «цель—результат» (в процессе лепки, аппликации, ручного труда, декоративного рисования); совместно-последовательным сотрудничеством, подразумевающим принятие общей цели, последовательное выполнение действий участниками (по типу конвейера), взаимной регуляции; совместно-взаимодействующее сотрудничеством — работой в парах

и микрогруппах, взаимодействием между ними в процессе создания общего продукта деятельности; взаимодействие осуществляется на основе проблемной ситуации, требующей взаимосвязи детей (в процессе образовательных ситуаций математического, экологического, речевого развития; например, пересказ по эпизодам, творческое рассказывание по ролям и др.).

6. **Результатом развивающего обучения** становится способность ребенка к самостоятельному решению доступных познавательных задач, умение осознанно использовать разные способы и приемы познания, интерес к экспериментированию, готовность к логическому познанию, способность к учебно-познавательному сотрудничеству со взрослыми и сверстниками.

Что такое теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина)?

Эта теория значима для организации обучения дошкольников, так как обучение, как правило, начинается с предметного восприятия.

Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным и сокращенным, проходит ряд этапов. Рассмотрим данные этапы на примере освоения детьми сенсорных эталонов формы.

1. Этап **знакомства** с новым действием — перед ребенком раскрывается ориентировочная основа действия. *«Как отличить круг и квадрат?» (наличие/отсутствие уголков)*.

2. Этап выполнения действия **в материальном виде** — действие выполняется во внешней форме с развертыванием всех входящих в него операций. *«Прокати: катится — не катится?»*

3. Этап формирования действия **как внешнеречевого** — все элементы действия представлены во внешней речи, действие развернуто, не обобщено. *«Что нужно сделать, чтобы узнать, какая из фигур круг, а какая квадрат? Прокати»*.

4. Этап формирования действия **во внешней речи про себя** — действие выполняется беззвучно, как проговаривание про себя. *«Вспомни, что нужно сделать, чтобы узнать форму геометрической фигуры»*.

5. Этап формирования действия **во внутренней речи** — действие интериоризуется. *«Как ты думаешь, какая это фигура: круг или квадрат?»*

Далее ребенку достаточно беглого взгляда на геометрические фигуры для установления их формы.

8.4. Принципы обучения детей дошкольного возраста

Что такое принципы обучения? В чем своеобразие применения принципов обучения в детском саду?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Принципы обучения — это исходные положения, определяющие особенности функционирования всех компонентов процесса обучения. В основе обучения детей в детском саду лежат исходные принципы дидактики. Их использование опосредовано возрастными психофизиологическими особенностями и возможностями детей дошкольного возраста. Принципы делятся на две большие группы: принципы, определяющие особенности содержания обучения детей дошкольного возраста, и принципы, определяющие организацию процесса обучения.

В чем сущность принципов, определяющих особенности содержания обучения детей дошкольного возраста?

Принцип связи содержания обучения с жизнедеятельностью ребенка определяет подход к выбору знаний и умений для дошкольников. В обучение детей включаются знания о людях и их отношениях, городе, стране, мире предметов и трудовой деятельности взрослых, природе и искусстве. Это создает условия для органичного вхождения ребенка в современный мир. Одновременно происходит формирование познавательных умений, основанных на наглядно-образном мышлении и воображении, умственных способностей и речи детей. В итоге ребенок становится способен к самостоятельному решению познавательных задач. В процессе обучения он осваивает умения в разных видах деятельности (в рисовании, конструировании, экспериментировании, рассказывании и пр.), которые позволяют проявлять самостоятельность и творчество, занимать позицию субъекта детских видов деятельности.

Принцип научности и системности знаний основан на включении в программу достоверных фактов и явлений, необходимости показывать факты и явления во взаимосвязях, в их существенных проявлениях. Содержание обучения предусматривает последовательный переход от представлений об отдельном объекте к выделению сущностных характеристик групп объектов, установлении связей и зависимостей между объектами и явлениями, формированию способов познания разных сфер жизни (сенсорный анализ, построение и использование наглядных моделей и пр.). Это приводит к постепенному формированию целостной картины мира.

Принцип доступности основан на соответствии содержания обучения познавательным возможностям детей, особенностям развития умений в разных видах детской деятельности. Их включение в содержание обучения определяется психическими, двигательными, координационными и другими возможностями детей дошкольного возраста. Например, умения, связанные с использованием тонкой моторики руки, становятся доступными в старшем дошкольном возрасте. В то же время данный принцип базируется на положении «о зоне ближайшего развития ребенка» (Л. С. Выготский), что предполагает отбор таких знаний и умений, освоение которых становится возможным для ребенка в совместной со взрослым деятельности.

Принцип интеграции основан на комплексно-тематическом подходе, базирующемся на идее объединения содержания разных образовательных областей вокруг единой, общей темы (например, «Наш детский сад», «Моя семья», «Мальчики и девочки» и пр.). Интеграция достигается за счет взаимной дополняемости и соответствия элементов содержания, например математического и художественно-эстетического или экологического и художественного.

В чем сущность принципов, определяющих особенности организации процесса обучения?

Принцип воспитывающей и развивающей направленности обучения определяет направленность обучения на развитие личности ребенка, его интеллекта, гуманистической направленности чувств и поведения, эмоциональной отзывчивости. Под влиянием обучения интенсивно развиваются основные виды детской деятельности: познавательная, художественная, продуктивная, игровая, коммуникативная, трудовая и др. В этом проявляется важнейшая черта обучения в детском саду — направленность на развитие детской деятельности и становление субъектной позиции ребенка.

Принцип наглядности отражает ведущую роль наглядно-образного и наглядно-действенного мышления ребенка в процессе обучения, указывает на необходимость привлечения сенсорного восприятия, наблюдения. Разнообразные виды наглядности — предметы, картины, книжная графика, компьютерные средства и пр. — создают базу для обогащения представлений ребенка о мире, их конкретизации. Реализация данного принципа осуществляется в процессе участия ребенка в совместной со взрослым деятельности, в элементарных опытах, использовании поисковых действий и экспериментировании.

Принцип активности и самостоятельности в обучении детей дошкольного возраста связан с использованием таких методов и при-

емов, которые ставят ребенка в активную позицию, позволяют самостоятельно «открывать» новые знания и способы действий. Особое значение для реализации данного принципа имеют задания творческого характера, которые стимулируют самостоятельный поиск решения поставленной учебной задачи. В то же время степень самостоятельности ребенка дошкольного возраста в обучении относительна, она обеспечивается поддержкой со стороны взрослого, использованием занимательных и игровых ситуаций, ярких и красочных материалов, что во многом обусловлено преобладанием у ребенка непроизвольного внимания.

Принцип систематичности, последовательности и прочности осваиваемого в процессе обучения материала. Данный принцип требует установления логики в выборе содержания обучения, определения поэтапности в переходе от одних представлений к другим, в формировании умений с их постепенным усложнением. Систематичность и последовательность обеспечиваются разбивкой содержания обучения на отдельные этапы, установлением связи между этапами и разными образовательными областями программы. Своеобразие применения принципа систематичности и последовательности проявляется в небольших объемах содержания, предлагаемого детям для усвоения, в частой повторяемости содержания с небольшими усложнениями. Тем самым обеспечивается прочность усвоения материала. На прочность усвоения огромное влияние оказывает возможность его практического применения в повседневной деятельности детей: игровой, изобразительной, коммуникативной и пр.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей. В процессе обучения важно учитывать высокую эмоциональную возбудимость детей дошкольного возраста, их быструю утомляемость. Поэтому в процессе обучения важно поддерживать эмоционально положительный фон, чередовать различные формы детской активности (слушание, проговаривание, обыгрывание, упражнения и пр.) для предупреждения утомляемости. Дети различаются по степени активности, быстроте восприятия и запоминания, работоспособности. В соответствии с данными особенностями воспитатель предлагает им индивидуальные задания разной степени сложности, оказывает педагогическую поддержку в случае затруднений, использует дополнительные разъяснения и показ способов действия.

Педагогу необходимо ориентироваться не на отдельные принципы, а на их систему, учитывая, что обучение ведет за собой развитие личности ребенка.

8.5. Методы обучения дошкольников, их своеобразие

Что такое метод обучения? Какие методы используются в обучении детей дошкольного возраста?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Термин **«метод»** происходит от греч. *methodos*, что означает «путь, способ движения к цели».

Метод обучения — это способ взаимосвязанной, упорядоченной деятельности обучающих и обучаемых, направленный на реализацию задач обучения.

Метод обучения характеризуется тремя важными признаками: он обозначает *цель* обучения, *способ* усвоения учебного материала и *характер* взаимодействия обучающего и обучаемого.

Прием обучения — структурная единица метода. Метод и прием соотносятся как часть к целому. Одни и те же приемы могут быть использованы в разных методах, и один метод может включать разные приемы. Приемы — это обусловленные методом конкретные действия обучающего и обучаемого, которые характеризуются завершенностью и ведут к достижению ближайших задач.

Какие классификации методов обучения существуют? Как их использовать в процессе обучения?

Классификаций методов много.

Классификация методов по источнику передачи информации и характеру ее восприятия — наглядные, словесные и практические (Е. Я. Голант, Н. М. Верзилин и др.).

Классификация методов по ведущим дидактическим задачам — методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков (М. А. Данилов, Б. П. Есипов).

Классификация методов по логике изложения и подачи материала — индуктивные и дедуктивные (А. Н. Алексюк).

Классификация методов по характеру познавательной деятельности учащихся — информационно-рецептивные, репродуктивные, проблемного изложения, эвристические, исследовательские (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Классификация методов на основе целостного подхода, отражающего единство целей, содержания обучения, характера учебно-познавательной деятельности — методы ее организации, стимулирования

и мотивации, методы контроля и самоконтроля в процессе обучения (Ю. К. Бабанский).

В дидактике детского сада чаще всего используется традиционная классификация методов по источнику передачи информации и характеру ее восприятия — это наглядные, словесные и практические методы (Е. Я. Голант, Н. М. Верзилин и др.).

Данная классификация удобна в практической деятельности, но не отражает особенности усложнения познавательной деятельности детей, нарастание их самостоятельности и активности. Для того чтобы наиболее полно раскрыть особенности развития ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности, важно рассмотреть классификацию методов обучения М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера (см. табл. 4). В данной классификации четко представлены все составляющие метода: цель обучения, способ усвоения учебного материала и характер взаимодействия обучающего и обучаемого.

Таблица 4. Особенности применения классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер)

Название метода обучения и его краткая характеристика	Особенности деятельности педагога в процессе обучения	Особенности деятельности ребенка в процессе обучения
Информационно-рецептивный метод — экономный путь передачи информации	Предъявление информации, организация действий ребенка с объектом изучения	Восприятие знаний, осознание, запоминание
Примеры применения: Распознающее наблюдение (формирование представлений о свойствах, качествах предметов и явлений: величина, структура, форма, цвет и пр.), рассматривание картин, демонстрация кино- и диафильмов, просмотр компьютерных презентаций, рассказы воспитателя или детей, чтение		
Репродуктивный метод основан на многократном повторении ребенком информации или способа деятельности с целью формирования навыков и умений, закрепления представлений	Предъявление заданий на воспроизведение знаний и способов деятельности, руководство их выполнением	Актуализация знаний, воспроизведение знаний и способов действий по образцам, запоминание

Продолжение ▸

Таблица 4 (окончание)

Название метода обучения и его краткая характеристика	Особенности деятельности педагога в процессе обучения	Особенности деятельности ребенка в процессе обучения
Примеры применения: Упражнения на основе образца воспитателя, катехизическая беседа (с использованием вопросов на воспроизведение материала), составление рассказов с опорой на предметную или предметно-схематическую модель		
Проблемный метод (метод проблемного изложения) — педагог ставит проблему и показывает путь ее решения	Постановка проблемы и раскрытие пути ее решения в процессе организации опытов, наблюдений в природе и др.	Восприятие знаний, осознание знаний и проблемы, мысленное прогнозирование способов решения, запоминание
Примеры применения: Рассказ воспитателя о способе решения проблемы, воссоздающее наблюдение (идет применение знаний на основе воображения), наблюдение за изменением и преобразованием объектов, рассматривание картин и разрешение изображенной коллизии, дидактические игры: лото, домино и др.		
Эвристический метод (частично-поисковый) — проблемная задача делится на части-проблемы, в решении которых принимают участие дети (применение знаний в новых условиях)	Постановка проблем, предъявление заданий для выполнения отдельных этапов решения проблем, планирование шагов решения, руководство деятельностью детей	Восприятие и осмысление задания, актуализация знаний, самостоятельное решение части задачи, запоминание
Примеры применения: Упражнения конструктивного характера (перенос освоенного способа действия на новое содержание), дидактические игры, в которых информация является продуктом деятельности, моделирование, эвристическая беседа		
Исследовательский метод направлен на развитие творческой деятельности, на освоение способов решения проблем	Составление и предъявление проблемных ситуаций, ситуаций для экспериментирования и опытов	Восприятие проблемы, составление плана ее решения (совместно с воспитателем), поиск способов, контроль и самоконтроль
Примеры применения: Творческие упражнения, элементарный опыт, экспериментирование		

Таким образом, согласно данной классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, особенностями ее организации воспитателем.

8.6. Формы организации обучения дошкольников

В каких формах организуется процесс обучения детей дошкольного возраста? Что такое форма обучения?

Форма обучения — способ организации деятельности обучаемых, определяющий количество и характер связей участников процесса обучения. Формы обучения бывают:

— *индивидуальные* — педагог обучает одного ребенка (коррекционная работа);

— *групповые* — педагог одновременно обучает группу детей, внутри которой каждый выполняет учебное задание самостоятельно. Группа может включать в себя весь коллектив дошкольников, а может быть разделена на части. Возможна смешанная форма обучения — сначала все вместе, а затем по частям;

— *коллективные* — совместное выполнение задания несколькими детьми;

— *самостоятельная работа* (самообучение ребенка в развивающей среде).

Чем форма обучения отличается от формы организации обучения?

Форма организации обучения — ограниченная рамками времени конструкция отдельного звена процесса обучения, внешнее выражение специально организованной деятельности педагога и учащихся. Форма выполняет интегрирующую роль, так как включает в себя цели, содержание, методы, средства обучения.

С 1953 до 2010 года основной формой организации обучения детей в детском саду было *занятие*. Наряду с занятием в качестве формы обучения использовалась *экскурсия*. Для занятия был характерен ряд признаков:

1) на занятии идет освоение детьми содержания по одному из разделов программы обучения;

2) занятия проводятся одновременно со всеми детьми группы;

3) воспитатель выполняет на занятии руководящую функцию.

В каких формах организуется обучение детей в детском саду?

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования обучение детей осуществляется в процессе организованной образовательной деятельности. Организованная образовательная

деятельность соединяет в себе различные виды детской деятельности: игровую, коммуникативную, трудовую, познавательно-исследовательскую, продуктивную, двигательную, музыкально-художественную, чтения.

На современном этапе термин «занятие» сохраняется по отношению к музыкальным и физкультурным занятиям, проводимым обычно специалистами — музыкальным и физкультурным руководителями в специально оборудованных для данных видов деятельности помещениях.

В качестве основной единицы педагогического процесса детского сада может быть выделена **образовательная ситуация** — это такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения в различных видах деткой деятельности.

Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций. В образовательной ситуации происходит освоение содержания обучения и способов учебной деятельности (см. табл. 5).

Таблица 5. Характеристика образовательных ситуаций в организованной образовательной деятельности

Параметры для характеристики	Образовательные ситуации в организованной образовательной деятельности
Направленность на решение образовательных задач	Освоение новых способов деятельности, умений, обогащение представлений детей, их систематизация и обобщение
Продолжительность в течение дня и количество в неделю (включая музыкальные и физкультурные занятия)	Младшая группа — 15 мин., 10 образовательных ситуаций в неделю Средняя группа — 20 мин., 11 образовательных ситуаций в неделю Старшая группа — 25 мин., 13 образовательных ситуаций в неделю Подготовительная группа — 30 мин., 15 образовательных ситуаций в неделю

Параметры для характеристики	Образовательные ситуации в организованной образовательной деятельности
Форма образовательной ситуации	Фронтальная и подгрупповая
Позиция педагога в процессе взаимодействия с детьми	Позиция передачи социального опыта
Позиция ребенка в образовательной деятельности	Активность, направленная на освоение социального опыта

Образовательные ситуации могут быть направлены на решение задач одного из видов деятельности (например, коммуникативной, математической, изобразительной и др.). В этом случае происходит развитие умений, необходимых для успешного осуществления конкретного вида деятельности. Например, рассматривание картины или игрушки, освоение счета, измерение. Преимущественно образовательные ситуации носят *комплексный характер* и включают задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании. Комплексный подход к построению образовательных ситуаций способствует реализации принципа интеграции образовательного процесса детского сада.

Обучение в современном дошкольном образовательном учреждении — составная часть педагогического процесса, которое может занимать разное место в режиме дня (см. табл. 6).

Таблица 6. Особенности организации обучения в педагогическом процессе детского сада

Обучение в образовательной деятельности в режимных моментах		Обучение в организованной образовательной деятельности
Стихийное обучение	Целенаправленное обучение в режимных моментах	
Ребенок осваивает массу информации, разнообразные представления об окружающем	1. Обучение в процессе детской деятельности, проектируемое заранее. Ребенок овладевает способами деятельности,	Ребенок осваивает новые способы деятельности, умения, происходит обогащение

Продолжение ▸

Таблица 6 (окончание)

Обучение в образовательной деятельности в режимных моментах		Обучение в организованной образовательной деятельности
Стихийное обучение	**Целенаправленное обучение в режимных моментах**	
(житейские), овладевает речью в процессе общения и деятельности. Задачи обучения не проектируются заранее, возникают по ходу деятельности	с помощью взрослого добывает знания (опыты, эксперименты, наблюдения и пр.). 2. Самообучение ребенка в подготовленной среде (например, в дидактических играх и упражнениях)	представлений детей, их систематизация и обобщение

Какова структура образовательной ситуации в процессе организованной образовательной деятельности?

Структура образовательной ситуации зависит от решаемых задач. Если *образовательная ситуация проектируется в рамках одной образовательной области* (или вида деятельности), ее структура соответствует данному виду деятельности. Так, например, начало образовательной ситуации по образовательной области «Коммуникация» (О. Н. Сомкова) направлено на мотивацию речевой активности детей. Для этого могут быть использованы сюрпризные моменты, игровые персонажи, внесение и демонстрация новой игрушки, создание проблемной ситуации, организация опыта и пр. Когда у ребенка появилось желание включиться в речевую деятельность, возникает необходимость в определении ее содержания. Для этого организуется познавательная деятельность ребенка на основе рассматривания предмета, игрушки, картины, слушания литературного произведения и пр. Воспитатель стимулирует собственные размышления ребенка, его догадки, желание обсуждать и делать выводы.

Следующий этап образовательной ситуации связан с обучением детей речевой форме. Воспитатель может использовать разные методы и приемы работы над речевыми формами: образец высказывания, план рассказа, моделирование, вопросы и пр. Заканчивается образовательная ситуация упражнениями детей в освоенной речевой форме — это детские высказывания, рассказы, рассуждения. При этом воспитатель

дает оценку достижений детей, хвалит и мотивирует их, осуществляет диагностику и намечает задачи дальнейшей работы.

В том случае, если образовательная ситуация носит *комплексный характер* и включает задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании, ее структура определяется необходимостью решения задач разных видов деятельности и является более сложной. Например, в *образовательной ситуации «Солнышко»* детям старшего дошкольного возраста предлагается прослушать фрагменты сказок о солнце (как варианты можно использовать дидактические сказки Р. М. Чумичевой или фрагмент мифа об Икаре). Далее — послушать стихотворения и «описать» образ солнца, назвать самые «солнечные» слова, придумать «запахи и интонации» (мелодии) солнечной страны (солнца) — деятельность организуется с опорой на сенсорные коллекции (подбор из наборов лоскутов, цветной бумаги, фактурных материалов, мешочков с разными обонятельными наполнителями). В диалоге педагог активизирует детей пофантазировать на тему влияния солнца на живой мир: бывает ли солнце беспощадным? ласковым? что солнце дарует миру (тепло, свет) и чем его «дары» важны? как природный мир зависит от солнечных лучей (отобрать изображения зверей и птиц, активных в дневное время суток)? Детям предлагается найти «солнечные» цветы и растения (подсолнух, одуванчик) и пояснить их «сходство» с солнцем, проявления с его восходом (поворот соцветия вслед за движением солнца).

Далее педагог предлагает порассуждать над вопросом: «Как относятся люди к солнцу?», организует обсуждение пословиц, стихов, прослушивание народных песен. Можно предложить детям найти образы солнца в росписи предметов народных промыслов (круг), рассказать «истории» трех солнц и показать их изображения на прялках, наличниках. Объяснить причины преклонения человека перед солнечным светилом и силами природы. Предложить поразмышлять над тем, почему иногда говорят «солнечный человек» (понимание детьми образного выражения). Заинтриговать поиском «солнечных» предметов, блюд (блины, баранки и т. п.). Разобрать представленные в сказках и песнях образные описания солнца. Предложить детям найти искусственные «солнца» (солярий, лампа) и приспособления, помогающие сохранению «даров» солнца. Предложить «поймать» солнце (опыты с зеркалом: пускание солнечных зайчиков, рассматривание через желтое стекло, смешивание цветов для получения золотых, лимонных, янтарных и других оттенков, поиска эффекта радуги, создание «отражателя», зонтика и т. п.). В заключение можно либо направить внимание детей на выразительные образы солнца, созданные кистью художников (рассматривание

произведений И. Грабаря, А. Куинджи, подбирать музыкальные фрагменты, звуки к «Солнечному образу», рисовать «Портрет солнца» или «Солнечную страну» — художественно-эстетическая концовка), либо обсудить «правила общения с солнцем» (как защититься от солнца, меры предосторожности и оказание первой помощи (на простых примерах) — содержание безопасности жизнедеятельности и здоровья).

Как показывает пример, в данной образовательной ситуации последовательно сменяют друг друга разные виды детской деятельности, организуемые на едином тематическом содержании. Происходит интеграция образовательных областей «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Познание», «Коммуникация», «Безопасность». Каждая часть образовательной ситуации завершается созданием промежуточного образовательного продукта, относительно небольшого по объему.

Смена видов деятельности в рамках одной образовательной ситуации связана с изменением расположения детей в группе (стоя, сидя на ковре, передвигаясь по группе в поисках солнца в помещении группы, сидя за столами и пр.). Важно сочетать задания, выполнение которых требует участия педагога, и задания, которые могут быть выполнены детьми самостоятельно, например с использованием раздаточного материала. Такая организация образовательной ситуации способствует поддержанию непроизвольного внимания детей, предупреждению утомляемости, позволяет рассмотреть явление целостно, в единстве разнообразных связей и отношений.

С чего начинается образовательная ситуация?

В начале образовательной ситуации воспитатель вызывает у детей интерес к ее содержанию, ставит перед детьми учебную задачу (или ее часть) и обеспечивает ее принятие. В младших группах эта задача решается за счет использования игровых и проблемно-игровых ситуаций, сюрпризных моментов, яркого и красочного материала, игрушек. В старшем дошкольном возрасте перед детьми ставятся проблемные ситуации, практические и познавательные задачи, требующие решения, создаются сюжетные ситуации, обеспечивающие принятие учебной задачи.

Что такое педагогическое сопровождение процесса обучения? Как воспитатель сопровождает обучение детей в образовательной ситуации?

Педагогическое сопровождение процесса обучения обеспечивает активное участие всех детей в решении учебных задач. Умственная активность детей вызывается доступной им трудностью учебных задач, последовательностью их постановки, использованием задач проблем-

ного характера, развитием общих учебно-познавательных умений (наблюдать, сравнивать, классифицировать, доказывать), привлечением личного опыта детей, использованием обследовательских и поисковых действий, заданий на сравнение, заданий творческого характера. Воспитатель направляет внимание детей на слушание друг друга, дополнение суждений, их уточнение и оценку. Все это обеспечивает участие каждого ребенка в решении учебных задач.

Чем завершается образовательная ситуация?

Завершение образовательной ситуации требует подведения ее итогов, оценки детских достижений. В младших группах завершение образовательной ситуации связано с усилением эмоционального отклика детей, обусловленного и самим содержанием образовательной ситуации, и деятельностью детей. Со средней группы вводится небольшая дифференциация их деятельности, отмечаются успехи детей в освоении учебного материала. В старших группах воспитатель оценивает результаты учебной деятельности всех участников образовательной ситуации и отдельных детей, привлекает к оценке их самих, стимулирует взаимную оценку и самооценку деятельности.

Важно побуждать детей к эмоциональной оценке образовательной ситуации, самостоятельному высказыванию суждений, способствовать установлению связей данной ситуации с последующими видами детской деятельности (как можно применить полученные знания и умения, что еще можно узнать нового, чему еще предстоит научиться), это раскрывает детям перспективы, создает мотивацию для дальнейшего познания.

Диагностика осуществляется педагогом по ходу образовательной ситуации и направлена на выявление отношения детей к содержанию, особенностей приобретения ими умений в разных видах деятельности и умений учебного характера.

Глава 9. Формы организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

9.1. Своеобразие форм организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

Что такое форма организации педагогического процесса?

Форма — наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Форма организации педагогического процесса — это ограниченная рамками времени конструкция отдельного звена педагогического процесса.

Формы играют интегрирующую роль, поскольку включают в себя цели, содержание, средства и методы осуществления педагогического процесса.

Формы организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении могут быть классифицированы в соответствии со спецификой дошкольного образования, включающего время, отведенное:

— на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения);

— образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов;

— самостоятельную деятельность детей;

— взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В чем своеобразие образовательной ситуации как формы организации педагогического процесса в дошкольном учреждении?

Для всех видов деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении общим является их совместный характер с воспитателем и другими детьми.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В качестве основной единицы педагогического процесса выступает **образовательная ситуация** — форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения.

Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на

конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций.

Образовательные ситуации используются *в процессе организованной образовательной деятельности*. Главными задачами таких образовательных ситуаций являются формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, обобщение знаний по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы.

Образовательные ситуации включаются в образовательную деятельность в режимных моментах. Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества.

Образовательные ситуации могут *запускать самостоятельную деятельность детей* через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, для продуктивного творчества.

В каждой образовательной ситуации перед детьми возникает та или иная проблема, требующая решения. Воспитатель направляет детей на поиск ее решения, помогает приобрести новый опыт, активизирует самостоятельность, поддерживает положительный эмоциональный настрой. В процессе проектирования и организации образовательных ситуаций происходит интеграция содержания разных образовательных областей программы, установление их взаимосвязи и взаимодополнения.

Образовательная ситуация включает рефлексию тех средств и способов, с помощью которых дети решили поставленную задачу. Рефлексия помогает детям осознать, что они умели раньше, чему научились «здесь и сейчас», какие чувства и эмоции возникли по ходу образовательной ситуации (чему обрадовались, удивились, огорчились и пр.). Рефлексивная оценка своей деятельности и ее результата является значимой в становлении элементарной учебной деятельности у детей дошкольного возраста.

Особенности дошкольного детства определяют ведущее место **игровых образовательных ситуаций** в педагогическом процессе. Тем самым реализуется положение Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования о ведущей роли игровой деятельности в образовательном процессе детского сада. Вместе с тем соотношение игровых и реально-практических ситуаций зависит от возраста детей и решаемой педагогической задачи. В младших группах, несомненно, преобладание игровой формы ситуаций. В старшем дошкольном возрасте значительно усиливается роль **реально-практических образовательных и условно-**

вербальных ситуаций. Вместе с тем игра остается любимой деятельностью и старших дошкольников, поэтому игровые образовательные ситуации продолжают включаться в организованную образовательную деятельность, но они приобретают проблемность содержания, включают более сложные игровые задачи.

В качестве особой формы организации образовательного процесса выступает **экскурсия**. Например, экскурсия по помещениям детского сада, предполагающая знакомство с сотрудниками учреждения, трудовыми процессами, которые они выполняют; экологические экскурсии, направленные на формирование представлений о существовании живого организма в условиях экосистемы (лес, луг, водоем) и пр. Экскурсии на природу, по детскому саду, по родному городу позволяют познакомить детей с объектами и процессами в условиях естественной среды, найти ответы на разнообразные проблемные вопросы и интеллектуальные задачи.

В чем особенности организации образовательной деятельности?

Согласно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования организованная образовательная деятельность осуществляется путем сочетания различных видов детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, двигательной, музыкально-художественной, чтения.

Игровая деятельность является ведущей для дошкольника. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве интегрирующей основы решения всех образовательных задач.

Игра позволяет решать реальные образовательные задачи в воображаемой (условной) ситуации. Так, например, планирование по теме «Сказки А. С. Пушкина» в старшей группе ориентировано на театрализованную игру по «Сказке о царе Салтане...». Практически все виды деятельности в проекте носят игровой характер. В образовательной ситуации «Град на острове стоит...» дети совершают воображаемое путешествие в старинный сказочный город и знакомятся с видами жилищ, утварью, одеждой людей в старину. Образовательная ситуация «Торговали мы...» в игровой форме воссоздает картину ярмарки, и по ходу игры дети осваивают измерение, взвешивание, решение задач Пиаже, прямой и обратный счет. В сетке организованной образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида деятельности, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности, основной формой организации образовательного процесса детского сада.

Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах: дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр.

При этом обогащение игрового опыта творческих игр детей тесно связано с содержанием организованной образовательной деятельности. Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

Коммуникативная деятельность направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, культуры общения и этикета, воспитанием толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте). В сетке организованной образовательной деятельности она занимает отдельное место, но при этом коммуникативная деятельность также включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, а также освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие.

Продуктивная деятельность детей представлена разными видами художественно-творческой деятельности (рисование, лепка, аппликация) и конструктивной деятельностью. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает связь между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности. Тем самым конструктивная деятельность ребенка носит интегративный характер, так как преимущественно решает задачи образовательной области «Познание».

Двигательная деятельность организуется в процессе занятий физической культурой, требования к проведению которых согласуются дошкольным учреждением с положениями СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» (утв.

постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 22.07.2010 № 911; в ред. от 20.12.2010).

Музыкально-художественная деятельность организуется в процессе музыкальных занятий, которые проводятся музыкальным руководителем дошкольного учреждения в специально оборудованном помещении.

Чтение организуется как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано и как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух, и как прослушивание аудиозаписи.

Трудовая деятельность включает обучение детей общим специальным трудовым умениям, характерным для каждого возрастного периода. В младшем возрасте это формирование навыков самообслуживания, в средней группе дети овладевают умениями хозяйственно-бытового труда, в старших группах наиболее значимо освоение умений ручного труда.

В чем особенности образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов?

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, требует определения особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. Прежде всего требуется определить, в чем специфика задач, реализуемых в данной образовательной деятельности. В образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, может быть организовано начало работы по теме, затем в процессе организованной образовательной деятельности происходят обобщение и систематизация знаний детей, формирование обобщенных способов осуществления детской деятельности, что в свою очередь позволяет ребенку проявлять самостоятельность и творчество.

Возможен и другой путь, когда началом работы по теме является организованная образовательная деятельность, а затем знания и умения находят дальнейшее применение в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов и в самостоятельной детской деятельности.

Общей особенностью образовательных ситуаций, проектируемых воспитателем в образовательной деятельности, осуществляемой в режимных моментах, являются направленность на сотрудничество с детьми в решении образовательных задач, установление

партнерского характера их отношений. Образовательная ситуация выступает как часть более широких и разнообразных форм работы педагога с детьми.

Рассмотрим особенности образовательной деятельности, организуемой в режимных моментах.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, включает:

— наблюдения в уголке природы; за деятельностью взрослых (например, сервировка стола к завтраку);

— индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей (дидактические, развивающие, сюжетные, музыкальные, подвижные и пр.);

— создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы о малышах в детском саду, проявлений эмоциональной отзывчивости к взрослым и сверстникам;

— трудовые поручения (сервировка столов к завтраку, уход за комнатными растениями и пр.);

— беседы и разговоры с детьми по их интересам;

— рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов разнообразного содержания;

— индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;

— двигательную деятельность детей, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;

— работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

— подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;

— наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;

— экспериментирование с объектами неживой природы;

— сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, снегом, природным и другим материалом);

— элементарную трудовую деятельность детей на участке детского сада;

— свободное общение воспитателя с детьми.

Образовательная деятельность, осуществляемая во второй половине дня, включает разнообразные формы работы с детьми (их мы рассмотрим более подробно).

— *Совместная игра* воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для дальнейшей организации самостоятельной игры.

— *Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта* носят проблемный характер и воссоздают жизненную проблему, близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на задушевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.)[1]. Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

— *Творческая мастерская* предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки («Мастерская книгопечатания», «В гостях у сказки»), игры и коллекционирование. Начало мастерской — это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что

[1] *Бабаева Т. И.* Социально-эмоциональное развитие детей в детском саду // Методические советы к программе «Детство» / Под ред. Т. И. Бабаевой. З. А. Михайловой. — СПб.: Детство-пресс, 2001. С. 47–62.

порадовало?). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.

— *Музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия)* — форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая восприятие музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение с воспитателем на литературном или музыкальном материале.

— *Сенсорный и интеллектуальный тренинг* — система заданий преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.

— *Детский досуг* — вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Как правило, в детском саду организуются досуги «Здоровья и подвижных игр», музыкальные и литературные. Возможна организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте). В этом случае досуг организуется как кружок. Кружки могут быть, например, для занятий рукоделием, художественным трудом и пр.

— *Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность* носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе. Ручной труд служит средством реализации у детей творческих способностей, является источником становления самостоятельности ребенка.

Образовательная деятельность в режимных моментах во второй половине дня организуется с небольшими подгруппами детей или с группой в целом (например, досуги, музыкально-литературная гостиная). Параллельно детям предоставляется возможность для организации самостоятельной деятельности по интересам. Атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения создается воспитателем. В подгруппах используется прием совместного обсуждения с детьми и последующего практического выбора деятельности: в какие игры поиграть, чем и как лучше украсить группу к празднику, какие экспонаты подготовить к выставке, в каких центрах активности сегодня предпочитают действовать дети и пр. Главное, чтобы сделанный ребенком практический выбор позволял ему успешно решить поставленную

воспитателем задачу, понять и оценить связь между целью и полученным результатом[1].

В чем особенности организации самостоятельной деятельности детей?

Согласно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования образовательная деятельность осуществляется в процессе самостоятельной детской деятельности. Это требует создания специальных условий.

Во-первых, организации предметно-развивающей среды, стимулирующей проявление детьми самостоятельности и творчества, развитие детских интересов.

Во-вторых, использования педагогом специальных методов и приемов, побуждающих к проявлению детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности, к проявлению индивидуальных интересов и склонностей.

Все виды деятельности ребенка в детском саду могут осуществляться в форме самостоятельной деятельности: самостоятельные сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры; развивающие и логические игры; музыкальные игры и импровизации; речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами; самостоятельная деятельность в книжном уголке; самостоятельная изобразительная деятельность по выбору детей самостоятельные опыты и эксперименты и др.

Для организации самостоятельной деятельности ребенка в группе создаются различные центры активности, например:

— «Центр познания», который обеспечивает решение задач познавательно-исследовательской деятельности детей (развивающие и логические игры, речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами; опыты и эксперименты);

— «Центр творчества», который обеспечивает решение задач активизации творчества детей (режиссерские и театрализованные, музыкальные игры и импровизации, художественно-речевая и изобразительная деятельность);

— «Игровой центр», который обеспечивает организацию самостоятельных сюжетно-ролевых игр;

— «Литературный центр», который обеспечивает литературное развитие дошкольников;

---

[1] *Бабаева Т. И., Полякова М. Н.* Задачи и условия воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста в детском саду. Дошкольник 5–7 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство»: Учебн.-метод. пособие / Т. И. Бабаева и др. / Сост. и ред. А. Г. Гогоберидзе, Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. — СПб.: Детство-пресс, 2010.

— «Спортивный центр», который обеспечивает двигательную активность и организацию здоровьесберегающей деятельности детей.

В зависимости от возрастной группы тематика и наполняемость центров активности будет разной. Этому вопросу посвящена отдельная глава 11 раздела 4 модуля 2 предлагаемого учебника.

Самостоятельная деятельность оставляет за ребенком право выбора ее содержания, времени, партнеров. Условно она может быть разделена на два вида:

— самостоятельная деятельность, направляемая и поддерживаемая взрослыми, в ходе которой происходит решение образовательных задач;

— свободная самостоятельная деятельность детей по выбору и интересам, удовлетворяющая потребности детей в самореализации и досуге.

Общей особенностью *образовательных ситуаций, проектируемых в самостоятельной детской деятельности, является направленность деятельности воспитателя на стимулирование и поддержку интересов детей, проявлений самостоятельности и творчества*. Образовательная ситуация выступает как короткий фрагмент деятельности детей, осуществляемой самостоятельно.

Как организовать самостоятельную деятельность, направляемую и поддерживаемую педагогом?

Именно в самостоятельной детской деятельности прослеживается интерес детей к реализуемой в текущее время теме образовательного процесса. Самостоятельная деятельность детей, как правило, опирается на знания и умения, приобретенные в процессе совместной со взрослым деятельности, обеспечивает практикование в приобретенных умениях, переход к творческому решению задач деятельности. Например, самостоятельной деятельности детей способствует превращение уголка природы в «лабораторию»[1], где создаются условия для самостоятельного повторения опытов и экспериментов, совершаемых совместно с воспитателем, возможность их расширения и дополнения. Воспитатель в этом случае уточняет у ребенка цель опыта, но не вмешивается в его ход. Затем дети собираются за круглым столом и рассказывают о том, кто что делал, у кого из них что получилось. Роль воспитателя состоит в том, чтобы подготовить вопросы, противоречия, направленные на формулирование детьми самостоятельных суждений и выводов. После обсуждения у детей вновь возникает желание повторить опыт, происходит взаимообучение детей — опыт общения и сотрудничества в сов-

[1] *Никонова Н. О., Талызина М. И.* Предметно-развивающая среда и ее роль в самостоятельном познании природы детьми дошкольного возраста // Воспитываем дошкольников самостоятельными: Сборник статей. — СПб.: Детство-пресс, 2000. С. 72–80.

местной деятельности. Таким образом, постепенно дети вовлекаются в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Организации самостоятельной деятельности детей способствуют *проблемно-игровые вопросы и задания*. Например, испытать кораблики, сделанные детьми из разных материалов, и определить, как они держатся на воде, который из них быстрее добирается до берега.

Самостоятельная деятельность детей может быть организована *на основе заполнения рабочих тетрадей, дневников, содержащих задания для выполнения ребенком*. Например, заполнение «Экологического дневника» ориентирует детей на выполнение самостоятельных заданий: «Нарисуй стихотворение», «Присмотрись» и др.[1]

Организации самостоятельной деятельности детей способствуют *ситуации общения*[2], возникающие в естественной деятельности детей. Например, ситуации общения, в которых происходит практическое закрепление детьми освоенных речевых форм. Воспитателю важно, не нарушая деятельности детей, направлять ее на решение речевых задач. Ситуации общения могут быть лексическими, вербально-оценочными, прогностическими, коллизийными, описательными — в зависимости от поставленной речевой задачи. При их организации чаще всего педагог «идет от детей», то есть находит эти ситуации в детской деятельности и использует их для развития речи ребенка. Например, приход нового ребенка в группу может быть содержанием для организации многочисленных значимых для развития речи ситуаций общения. Это и упражнение детей в способах знакомства и приветствия, и упражнение в составлении рассказов о своей группе, игрушках, играх и занятиях, в умении задавать вопросы и выслушивать ответы других детей. Ситуации общения планируются воспитателем на прогулках, во время игр, в процессе работы по развитию культурно-гигиенических навыков.

Самостоятельная деятельность детей может быть организована посредством проблемных ситуаций, созданных в предметно-развивающей среде. Например, через создание сюжетной ситуации для дальнейшего обыгрывания детьми; через внесение модели или пооперационной схемы для создания игрушки и постройки; через появление новых книг в книжном уголке и пр. В этом случае задача воспитателя — заинтересовать детей изменениями в среде, направить их активность.

---

[1] *Римашевская Л. С., Никонова Н. О., Ивченко Т. А., Смирнова В. В.* Ребенок открывает мир природы // Дошкольник 5–7 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство». — СПб.: Детство-пресс, 2010. С. 284–288.

[2] *Сомкова О. Н.* Развиваем речь детей // Дошкольник 4–5 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство». — СПб.: Детство-пресс, 2007. С. 327–328.

Организации самостоятельной деятельности детей способствует постановка в позицию «мы самые старшие в детском саду». Например: «Мы играем с малышами в подвижные игры», «Мы учим малышей делать постройки из песка», «Мы помогаем перенести новый песок в песочницы» и пр.

Как способствовать развитию детского сообщества в условиях самостоятельной деятельности детей?

В среднем и старшем дошкольном возрасте источником динамичного развития детского общества выступает творчество как процесс групповой и индивидуальной самореализации. Развитие детского творческого сообщества представляет собой процесс организации последовательно сменяющих друг друга видов совместной деятельности для решения коллективным способом, имеющих коллективный и индивидуально-значимый результат (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе).

Проект решения детским сообществом (то есть коллективно) общей задачи может иметь следующую последовательность.

1. Совместное выдвижение замысла коллективной деятельности. Важно вызвать у детей желание включиться в коллективную деятельность, эмоциональный подъем. Идея может выдвигаться путем «мозгового штурма», приводящего к накоплению банка коллективных идей.

2. Совместное планирование и поиск способов достижения общей цели. Организация обсуждения детьми содержания предстоящей деятельности, прогнозирование промежуточных и конечных результатов: взаимный обмен мнениями, распределение ролей с учетом желаний и возможностей каждого (например, в ситуации постановки спектакля — костюмеры, художники, актеры и др.). Педагог общается с детьми «на равных» — это симулирует детское творчество, способствует организации коллективного диалога. Возможен вопросительный стиль общения с группой, создание проблемных ситуаций (например, как лучше и интереснее провести День именинника, Вечер сюрпризов для малышей и др.).

3. Выбор способа организации сотрудничества. Самое простое — объединение детей общей целью и общим результатом: планирование и совершение действий каждый ребенок выполняет индивидуально (например, общая цель — сделать пригласительные билеты для родителей, каждый ребенок разрабатывает и выполняет свой вариант такого билета; результат — все родители получат билеты, чувство радости всех детей). Другой вариант — общая цель деятельности выполняется несколькими подгруппами, и итоговый результат зависит от качества работы каждой подгруппы. При такой организации между детьми возникают более тесные отношения сотрудничества, что укрепляет дружеские отношения.

Деятельность такого типа вызывает чувство удовлетворения у каждого участника, возникает ощущение полезности (например, при создании общего панно «Волшебная страна», разделившись на подгруппы по собственному желанию, дети самостоятельно решают вопрос о том, кто какой сюжет будет делать).

4. Совместная самостоятельная деятельность детей. Задача воспитателя — организация взаимной поддержки и помощи в процессе выполнения деятельности, положительного подкрепления, что подчеркивает значимость промежуточных результатов. Взаимодействуя с детьми, воспитатель выступает как режиссер и занимает разные позиции в зависимости от степени освоения детьми деятельности и развития коллективных отношений: организатора (изучает детей, регулирует их взаимоотношения, планирует содержание и предлагает задачи, демонстрирует способы сотрудничества, помогает организовать совместные действия), участника (обсуждает и находит вместе с детьми варианты решения, вовлекает «изолированных» детей, подчеркивает их достоинства, стимулирует стремление к сотрудничеству), консультанта (помогает детям разрешить спорные проблемы, стимулирует сотворчество).

Важно правильно объединить детей в деятельности с учетом их поведенческих особенностей. Т. В. Сенько выделила несколько типов детей в зависимости от их способности к доброжелательному общению и взаимодействию: общительно-дружелюбные, общительно-враждебные, необщительно-дружелюбные и необщительно-враждебные. Общительно-дружелюбных можно объединять со всеми детьми. Общительно-враждебных нельзя объединять друг с другом и с необщительно-враждебными. Два последних типа нельзя объединять друг с другом.

5. Достижение, осознание и оценка значимости результата. Педагог акцентирует внимание на личном вкладе каждого участника в общее дело, подчеркивает значимость совместных усилий. Привлекает к оценке других значимых для детей людей — родителей.

Тематика совместных дел может быть различной: «Готовимся встретить друга после болезни», «Сделаем выставку рисунков для наших родителей», «Порадуем малышей подарками, сделанными своими руками», «Проводы зимы», «Готовимся к ярмарке» и др.

Как организовать свободную самостоятельную деятельность детей по выбору и интересам?

Воспитатель предоставляет ребенку возможность заниматься такой деятельностью в утренний отрезок времени, на прогулке и во второй половине дня. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и прочее в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду.

Самостоятельная деятельность детей протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня ежедневно. В зависимости от возраста детей ее общая продолжительность в течение дня — от 15 до 45 минут. Основой взаимодействия педагога и детей выступает поддержка самостоятельности и творчества детей.

В чем особенности взаимодействия с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования?

Основными формами совместной деятельности педагогов и родителей по реализации основной общеобразовательной программы являются[1]:

— подготовка и проведение совместных праздников и досугов, предполагающие совместные выступления детей вместе с родителями, участие в конкурсах;

— проведение разнообразных встреч с родителями и представителями старшего поколения семей («Очень бабушку мою, маму мамину, люблю» — в связи с празднованием Дня пожилого человека; «Папа может все!» — в связи с празднованием Дня защитника Отечества и пр.);

— привлечение родителей к участию в детских познавательно-исследовательских и творческих проектах, сбору информации, подбору и оформлению вместе с ребенком наглядного материала (альбома, коллажа и пр.).

9.2. Метод проектов как инновационная форма организации целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

В чем сущность метода проектов?

Метод проектов предполагает создание воспитателем таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно со взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путем, анализировать его и преобразовывать. В исследованиях Е. С. Полат определяется сущность этого метода как способа достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, лично значимой для ребенка, которая должна завершиться практическим результатом, оформленным в виде конечного продукта.

Метод проектов основан, с одной стороны, на взаимодействии со взрослыми, а с другой — на основе постоянно расширяющихся самостоятельных действий ребенка (собственных проб, поиска, вы-

[1] Детский сад и семья. Программа «Детство» в практике взаимодействия педагогов и родителей // Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — СПб.: Детство-пресс, 2011.

бора, манипулирования предметами и действиями, конструирования, фантазирования, наблюдения-изучения-исследования). В проектной деятельности ребенок чувствует себя субъектом, поскольку получает возможность быть самостоятельным, инициативным, активным деятелем, который ответствен за результат деятельности, свои поступки. В основе проектной деятельности лежат развитие познавательных интересов детей, умение самостоятельно применять полученные представления в типичных ситуациях, ориентироваться в информационном пространстве, восполнять недостающие знания и обретать умения, развитие критического мышления.

Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога. Из транслятора готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников и помогает ребенку приобретать универсальные культурные способы действий (умения), универсальные компетентности, помогающие ему действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности.

Какие виды проектов могут использоваться в педагогическом процессе детского сада?

Проекты могут быть разных видов и классифицируются по разным основаниям: по предметно-содержательной области, по характеру доминирующей в проекте деятельности, по количеству участников, по продолжительности. По предметно-содержательной области различаются монопроекты, содержание которых ограничивается рамками одной образовательной области, и интегрированные проекты, в которых решаются задачи из разных образовательных областей программы.

Примеры монопроектов по образовательной области «Коммуникация»: *«Как рождается книга»* (развитие речевого творчества детей); *«Трудно ли быть вежливым?»* (освоение правил этикета, умений использовать их в повседневном общении); *«Лучше сам или все вместе?»* (развитие регуляционно-коммуникативных умений (умение совместно решать бытовые и учебные задачи, доверять, поддерживать партнера по деятельности)).

По характеру доминирующей в проекте детской деятельности возможны проекты (Е. С. Полат):

— **творческо-игровые** (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы);

— **исследовательско-творческие** (дети исследуют, экспериментируют, анализируют, а результаты выдают в виде дневников наблюдений, исследовательских карт, коллажей по результатам экспериментов);

— **информационно-практические** (дети осваивают новую информацию и реализуют ее в создании различных предметов, подкрепляя это практикой в реальной жизни (выращенный на подоконнике лук), в оформлении группы (поделки к Новому году), в подготовке к сюжетно-ролевой игре (атрибуты, сделанные руками детей), во взаимодействии с детьми более младших групп (книжки с детскими рассказами и рисунками, коллажи с правилами умывания, детские диафильмы и т. д.);

— **творческие продуктивные** (оформление результата в виде детского праздника, ролевой игры, театрализованной игры).

Планируя работу, воспитатель может ориентироваться на конкретный вид проекта, а можно и интегрировать разные виды детской деятельности в один проект.

По количеству участников проекты могут быть индивидуальными, парными, групповыми, коллективными, массовыми. Для дошкольных учреждений рационально использование коллективных и групповых проектов. В коллективных проектах участвуют все дети возрастной группы, сообща решая поставленную проблему. Примером может служить коллективный творческий проект «Мастерская Деда Мороза» в подготовительной группе, результат которого — конкурс новогодних украшений, сделанных руками детей группы.

Групповые проекты предполагают небольшую подгруппу детей-участников. Например, проект для старшей группы «История игрушки» предполагает совместно с родителями организацию выставки «Старинные и современные игрушки». Для этого объединяется подгруппа детей, в семьях которых хранятся старинные игрушки. Они узнают от представителей старшего поколения семьи об истории появления этих игрушек в доме, о причинах их долгого хранения, находят в них признаки старины, отличия от современных подобных игрушек.

Для парных проектов возможно объединение двоих детей или ребенка и родителя. Например, в мини-проекте «Пожилые люди в жизни страны и семьи», посвященном Дню пожилых людей, ребенок вместе с мамой изучает семейные архивы и готовит альбом «Старшее поколение нашей семьи», в котором представляет не только фотографии, но и свои рисунки, рассказы, поздравительные открытки и подарки для бабушек и дедушек.

По длительности реализации проекты могут быть краткосрочными (мини-проекты), средней продолжительности и долгосрочными. Краткосрочные проекты характерны для младшей группы. Они могут включать всего 2–3 образовательные ситуации и длиться 2–3 дня. Например, мини-проект «Надо, надо умываться» включает осмотр умывальной комнаты в детском саду, рассматривание картины «Купание куклы»

и чтение стихотворения А. Барто «Купание». Результатом этого проекта будет организация ванной комнаты в кукольном уголке и ее обыгрывание. Для детей старших групп типичными будут проекты средней продолжительности, реализация которых составляет 1–2 недели.

Для детей младшего дошкольного возраста характерны небольшие по длительности и простые по результату продуктивной деятельности мини-проекты, организуемые чаще при участии родителей или совместно с родителями. Для детей старшего дошкольного возраста проектная деятельность становится более продолжительным занятием, она может активно развиваться, приостанавливаться на какое-то время и снова нарастать по мере активности детей.

Как организуется проектная деятельность в детском саду?

Метод проектов включает в себя несколько этапов, выделенных Н. Ю. Пахомовой, и только при их соблюдении можно говорить о том, что реализуется проектная деятельность в детском саду:

1) погружение в проект;
2) организация деятельности;
3) осуществление деятельности;
4) презентация результатов.

Рассмотрим их более подробно относительно выполняемых действий со стороны воспитателя и детей (см. табл. 7).

Таблица 7. Взаимодействие воспитателя и детей в проектной деятельности

Воспитатель	Дети
Погружение в проект	
Формулирует проблему проекта, сюжетную ситуацию, цель и задачи	Осуществляют присвоение проблемы на личном уровне, вживаются в ситуацию, принимают, уточняют и конкретизируют цели и задачи
Организация деятельности	
Создает условия для самостоятельной деятельности детей. Предлагает и организует (помогает): — группы детей; — распределяет роли, ответственность; — планирование детской деятельности по решению задач проекта; — предполагаемые формы презентации результатов, итогов работы	Осуществляют распределение по группам с помощью взрослого. Распределяют роли, обязанности. Планируют свою работу и работу всех участников проекта. Выбирают формы и способы презентации полученных результатов

Воспитатель	Дети
Осуществление деятельности	
При косвенном участии: — при необходимости консультирует, отвечает на вопросы, подсказывает, советует; — деликатно контролирует; — обогащает знания детей, повышает их эрудицию; — репетирует с детьми презентацию, обсуждает, помогает	Активно и самостоятельно при косвенном участии воспитателя: — выполняют свою работу в рамках выбранной роли и обязанностей; — консультируются, задают вопросы, ищут поддержки и одобрения; — ищут необходимые и недостающие знания; — фантазируют; — готовят презентацию
Презентация	
Обобщает полученные результаты проекта и подводит его итоги. Оценивает умения детей и совместную деятельность дошкольников. Поощряет каждого участника, подобрав ему свою номинацию	Демонстрируют: — понимание проблемы, цели и задачи; — умение планировать и осуществлять работу; — найденные способы решения проблемы; — самоанализ деятельности и ее результата; — взаимную оценку друг друга в деятельности, способность выбрать лучших участников

Как организуется презентация промежуточных результатов и конечного продукта детьми проектной деятельности?

Воспитателю необходимо создать условия для того, чтобы дети-участники проекта получили удовлетворение и истинное удовольствие от презентации и оценки своих усилий, затраченных на реализацию проекта и создание конечного продукта. Для этого необходимы зрители, которым будет представлен продукт проекта. Это могут быть родители, сотрудники детского сада, дети других групп, жители микрорайона (например, во время праздника Масленицы на территории детского сада).

Важно подчеркнуть значимость детской деятельности по созданию продукта проекта, создать необычную торжественную обстановку для процесса презентации. Только при этих условиях презентация станет стимулом для последующей активной проектной деятельности детей. В старшей и подготовительной группах работа по проекту может за-

канчиваться обсуждением с детьми и оценкой процесса их проектной деятельности. При этом можно обсудить с детьми успехи и трудности, с которыми они столкнулись по ходу проекта, подумать об их причинах и возможностях предупреждения в будущих проектах. В обсуждении с детьми подготовительной группы воспитатель может использовать термин «проект»: «Мы с вами закончили большой проект...», «Нас ждет новый интересный проект на тему...». Использование термина из «взрослой жизни» усиливает для ребенка значимость своего участия в общем деле, способствует повышению уровня ответственности ребенка перед сверстниками.

Участие в проекте дает ребенку возможность делать что-то интересное самостоятельно или в группе со сверстниками, проявить свои способности, применить свои знания и личный опыт.

Воспитателю проект дает возможность решать множество педагогических задач: показать детям способы поиска новой информации, научить планировать коллективную деятельность, проводить исследование (выдвигать предположения, проверять их, обобщать результаты), применять свои знания и умения в различных, в том числе и новых, ситуациях, развивать умение презентовать полученный продукт. В проектной деятельности меняется и сама позиция воспитателя. Из носителя готовых знаний, которые он стремится передать детям, он превращается в организатора увлекательной познавательной, исследовательской деятельности своих воспитанников.

Сочетание совместной со сверстниками и индивидуальной деятельности воспитывает у детей ответственность, умение работать в коллективе, проявляя при этом индивидуальные способности и творчество.

Модуль 2
Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста

Раздел 1
Физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

Глава 1. Основы методики физического развития и воспитания детей дошкольного возраста

1.1. Задачи и содержание физического развития и воспитания детей дошкольного возраста

Чем обусловлены задачи и содержание физического развития и воспитания детей дошкольного возраста?

Содержание физического развития и воспитания детей дошкольного возраста составляет та часть социально-исторического опыта, которая включает знания, умения, навыки, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья человека, а также двигательную культуру.

Задачи физического воспитания обусловлены специфическими особенностями детей: интенсивным ростом и развитием, высокой ранимостью организма, величайшей пластичностью, реактивностью всех тканей, интенсивностью обменных процессов, высокими приспособи-

тельными возможностями, высокой восприимчивостью к усвоению нового, гетерохронностью развития.

Приоритетными направлениями в физическом воспитании дошкольников являются охрана жизни, борьба с заболеваемостью, повышение сопротивляемости организма влияниям внешней среды, повышение общей резистентности организма к простудным и прочим заболеваниям, правильное и своевременное развитие всех систем организма, расширение их функциональных возможностей, формирование правильной осанки и стопы, развитие мелкой моторики, гармоничное физическое развитие. Наряду с этим в процессе физического воспитания решаются задачи по формированию первоначальных знаний, связанных с занятиями физическими упражнениями и освоением культурно-гигиенических навыков, формированием навыков личной и общественной гигиены, обеспечением целостного развития ребенка.

С помощью каких средств осуществляется физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста?

Основными средствами физического воспитания являются:

— гигиенические факторы (режим, рациональное питание, гигиеническая обстановка, одежда, формирование культурно-гигиенических навыков);

— естественные силы природы (для закаливания и укрепления организма);

— физические упражнения.

В дошкольном детстве дети осваивают несколько групп физических упражнений:

— основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание, упражнения в равновесии);

— общеразвивающие упражнения, построения и перестроения;

— спортивные упражнения (летние: плавание, катание на велосипеде, самокате, роликовых коньках; зимние: ходьба на лыжах, катание на коньках, на санках, скольжение по ледяным дорожкам);

— подвижные игры (сюжетные, бессюжетные, игры с элементами спорта);

— элементарный туризм (пешеходный, лыжный, велосипедный в форме длительных прогулок за пределы участка в летнее и зимнее время года).

Ежедневно дети неоднократно выполняют разнообразные физические упражнения.

В каких формах организуется физическое развитие и воспитание детей?

Освоение содержания физического воспитания осуществляется в разных формах работы. Преобладающей формой систематического ос-

воения детьми наиболее сложных физических упражнений является *физкультурное занятие*. Определенная структура занятия обусловлена необходимостью обеспечения оптимальных физических, интеллектуальных и эмоциональных нагрузок, то есть таких, которые сочетают тренирующий эффект с безопасностью для здоровья. Каждое занятие обязательно включает три части:

— вводную, или вводно-подготовительную, часть — разминку, чтобы подготовить организм к нагрузкам, настроить на занятие;

— основную, в ходе которой решается комплекс основных задач;

— заключительную, назначение которой — восстановить пульс и дыхание.

Выделяют несколько *видов физкультурных занятий* в педагогическом процессе детского сада.

1. Занятие учебно-тренирующего характера. Вводная часть: разные виды и способы ходьбы, строевые упражнения для развития ориентировки в пространстве, разминочный бег; основная часть: общеразвивающие упражнения, основные движения, игра большой подвижности; заключительная часть: игра малой подвижности, дыхательные упражнения.

2. Сюжетное. В содержание входят физические упражнения, органично объединенные сюжетом.

3. Игровое. Вводная часть: игра средней подвижности; основная часть: 2–3 подвижные игры с разными видами движений (последняя игра большой подвижности); заключительная часть: малоподвижная игра.

4. Тематическое. Занятие с одним видом физических упражнений: лыжи, коньки, плаванье.

5. Комплексное. В такое занятие включаются задания с элементами развития речи, формирования математических представлений и т. п. (строятся по первому-третьему видам занятий, но с включением задач из других разделов программы, которые решаются через движения).

6. Контрольно-учетное. Могут быть укорочены первая (вводная) и третья (заключительная) части занятия, увеличено время на основные движения, сокращены общеразвивающие упражнения. Проводится в конце квартала, года для получения информации об овладении детьми основными движениями.

Утренняя гимнастика является одной из основных форм обеспечения двигательного режима дошкольников в детском саду. Традиционно она имеет трехчастную структуру. Вводная часть включает простые построения и перестроения, преимущественно ходьбу, бег, подскоки в сочетании с заданиями на внимание. Основная часть содержит комплекс общеразвивающих упражнений для рук и плечевого пояса, мышц туловища и ног (повороты, наклоны, приседания, взмахи ногами, отведение ног в стороны, вперед и т. д.), выполняемых из разных положений.

В конце комплекса следует бег или подскоки на месте. Заключительная часть — ходьба (танцевальные движения, элементы хореографии или подвижная игра малой подвижности).

Утренняя гимнастика — это также особый режимный момент, в котором сосредоточен целый комплекс воздействий на разностороннее развитие детей (движение, музыка, ритмы, эстетика окружения, пособий, общение, игра). Возможны инновационные формы ее проведения: сюжетная; игрового характера; с использованием элементов ритмической гимнастики, танцевальных движений, хороводов; в виде оздоровительного бега, преодоления полосы препятствий; гимнастики-экспромта. Комплекс общеразвивающих упражнений для утренней гимнастики берется из физкультурных занятий и повторяется 1–2 недели.

В сходных формах проводится **гимнастика после дневного сна**. Традиционно после дневного сна используются построения, перестроения, танцевальные движения, занимательные упражнения, которые сочетаются с закаливающими процедурами. Особые варианты ее проведения — выполнение упражнений лежа в кроватях, на полу, остеопатическая и адаптационная гимнастика.

День здоровья проводится 1 раз в квартал, когда обеспечивается максимальное пребывание детей на воздухе. Возможно проведение музыкальных и физкультурных занятий на открытом воздухе, прогулок и экскурсий за пределы участка детского сада.

Физкультурные досуги — еще одна форма активного отдыха детей. Предпочтение следует отдавать проведению досугов на открытом воздухе. По содержанию они представляют собой небольшую спартакиаду, в которой дети соревнуются в ловкости, быстроте, силе, выносливости, участвуют в интересных, увлекательных играх, забавах, аттракционах. Проводятся они во второй половине дня, часто с богатым музыкальным сопровождением. Физкультурные досуги строятся на знакомом материале. В младших группах преобладают игры, аттракционы, в старших — соревнования в виде эстафет.

Физкультурные праздники представляют собой своеобразную форму демонстрации достижений детей в освоении разных видов упражнений, в проявлении физических и нравственно-волевых качеств. Как правило, на праздниках объединяются дети старших и подготовительных групп. Они являются главными участниками и помощниками воспитателей при подготовке праздников. Физкультурные праздники в средней группе проводятся 2 раза в год, в старшей и подготовительной — 2–3 раза в год. Возможны праздники при участии родителей.

Самостоятельная двигательная деятельность детей всех возрастов должна составлять не менее 2/3 их общей двигательной активности.

В процессе самостоятельной двигательной деятельности важно обеспечить разнообразие видов и способов движений, упражнений с различными игрушками, пособиями. Руководство этой деятельностью обязательно предусматривает организацию физкультурно-игровой среды (достаточное место для движений, нужное количество, разнообразие, сменяемость пособий); закрепление в режиме дня времени для самостоятельной двигательной деятельности утром, до занятий и между ними, на прогулке, после сна, по вечерам; владение воспитателем специальными опосредованными методами активизации движений детей, учет индивидуальной степени двигательной активности каждого ребенка.

Физкультминутки и физкультурные паузы являются формами активного отдыха детей, снимают утомление и активизируют мышление детей, повышают умственную работоспособность.

Прогулка направлена на обогащение двигательного опыта детей, удовлетворение потребности в движениях. Двигательная деятельность должна составлять не менее 70 % длительности прогулки. Во время прогулки организуются основные движения, спортивные упражнения, подвижные игры с различными пособиями и моторными игрушками, проводится индивидуальная работа и с подгруппами детей. В городах полезны прогулки за пределы детского сада в парковую зону. Двигательная деятельность включается также в наблюдения за природой и увлекательный труд. В современном педагогическом процессе все большее место занимают специально спланированные и стихийно возникающие *образовательные ситуации*. В таких ситуациях полезна интеграция двигательной деятельности с другими образовательными областями.

1.2. История становления методики физического развития и воспитания детей дошкольного возраста

Проблема физического развития и укрепления здоровья детей нашла отражение и во многих исторических источниках. Вопросы актуальности физического воспитания детей поднимаются в «Поучении Владимира Мономаха» (1053–1126), «Домострое» протопопа Сильвестра Медведева (1641–1691), «Гражданстве обычаев детских» Епифания Славинецкого, «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» И. И. Бецкого (1704–1795), «Кратком наставлении, выбранном из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества» Н. И. Новикова (1744–1818).

Реализовать на практике гуманистические идеи во многом удалось великому русскому педагогу и ученому К. Д. Ушинскому (1824–1870). Его труд «Человек как предмет воспитания» оказал значительное вли-

яние на развитие естественно-научных основ физического воспитания. Он считал, что физическое воспитание должно строиться на основе глубоких знаний анатомии, физиологии, психологии, в воспитании дошкольников рекомендовал использовать народные игры, призывал педагогов к их собиранию.

Огромное значение имели открытия ученых в области физиологии и медицины: хирурга и педагога Н. И. Пирогова (1810–1881), И. М. Сеченова (1829–1905), академика И. П. Павлова, врача и собирателя детских игр Е. А. Покровского (1838–1895), врача-гигиениста Е. М. Дементьева (1850–1918), доктора медицины и хирургии П. Ф. Лесгафта (1837–1909). Одной из главных идей системы физического образования П. Ф. Лесгафта является познавательный характер физического воспитания, развитие посредством физических упражнений не только телесных, но и интеллектуальных сил человека. Наиболее ценными упражнениями для детей он считал естественные движения, подвижные игры-упражнения, с помощью которых ребенок готовится к жизни.

В советский период основателями теории физического воспитания дошкольников стали врачи-педиатры и гигиенисты В. В. Гориневский (1857–1937), Л. И. Чулицкая-Тихеева (1868–1938), Е. А. Аркин (1873–1948). Они рекомендовали вводить физическое воспитание в дошкольные учреждения как можно раньше, в качестве средств физического воспитания предлагали подвижные игры и упражнения — безопасные, не наносящие ущерба здоровью ребенка.

Пониманию механизмов формирования движений способствовали исследования физиологов (Н. А. Бернштейна (1896–1966) о биомеханике двигательного аппарата, уровнях управления движениями, П. К. Анохина (1898–1974) о функциональной системе).

В 70–90-е годы XX века в результате исследований с применением современных естественно-научных методов было уточнено и обосновано содержание физических упражнений, наиболее полезных для дошкольников.

Во-первых, были конкретизированы особенности и условия, обеспечивающие успешное освоение дошкольниками разных возрастных групп элементов техники основных движений: ходьбы, бега, прыжков, метаний, лазанья.

Во-вторых, были изучены особенности развития физических качеств у дошкольников.

В-третьих, были изучены возможности детей в освоении спортивных упражнений, подвижных и спортивных игр.

В-четвертых, была разработана методика обучения дошкольников общеразвивающим упражнениям.

Особую группу составили исследования 70–90-х годов, посвященные вопросам личностного развития детей в процессе физического воспитания, взаимосвязи умственного и физического развития, роли физического воспитания в подготовке детей к школе.

Теория и технологии физического развития и воспитания дошкольников как наука активно развивается и в настоящее время, продолжаются исследования, начатые в 80–90-е годы XX века и в первое десятилетие XXI века.

1.3. Современные технологии физического развития и воспитания детей дошкольного возраста

Какие методы физического развития и воспитания используются в педагогическом процессе детского сада?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИЯХ

Физическое воспитание — педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков, физических качеств, достижение физического совершенства. **Физическое совершенство** — оптимальная физическая подготовленность и гармоничное психофизическое развитие, соответствующие различным формам жизнедеятельности; отражает степень индивидуальной физической одаренности, биологической надежности организма. Физическое воспитание обеспечивает освоение **физической культуры** — части общей культуры общества, одной из сфер социальной деятельности, направленной на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека.

Физическое воспитание — совокупность материальных и духовных ценностей общества в области физического совершенствования человека.

Методика физического воспитания определяет цель, задачи, средства, методы и формы организации педагогического процесса, обеспечивающего физическое развитие ребенка, и особенности руководства им в дошкольных образовательных учреждениях.

Метод в данном случае — это система приемов, имеющая целью оптимизацию процесса обучения движениям, развитие физических качеств в зависимости от содержания, конкретных дидактических задач, средств и условий. Специфическую основу методов физического воспитания составляет регулирование нагрузок и их гармоничное чередование с отдыхом.

В практике физического воспитания наряду с общедидактическими методами используются специфические методы: метод строго регламен-

тированного упражнения, метод круговой тренировки, игровой метод, соревновательный метод и другие.

Метод строго регламентированного упражнения предполагает соблюдение ряда условий: наличие четкой программы движений; точное нормирование нагрузки по ходу выполнения упражнения, нормирование интервалов отдыха и чередование их с нагрузками; создание внешних условий, облегчающих управление движениями, освоение двигательных умений и навыков, успешное развитие физических качеств (использование специальных способов организации детей, физкультурных пособий, снарядов, тренажеров).

Метод круговой тренировки заключается в том, что ребенок передвигается по кругу, выполняя 6–8 упражнений, позволяющих всесторонне воздействовать на мышцы, различные органы и системы организма с целью достижения оздоровительного эффекта, повышения работоспособности. Дети начинают с нагрузки не более 50 % от максимально возможной для каждого ребенка (повышение нагрузки происходит за счет увеличения количества упражнений, времени их выполнения, скорости, укорочения отдыха между кругами).

Игровой метод дает возможность обучения младших дошкольников движениям, а также закрепления и совершенствования двигательных навыков, приобретенных в разные годы дошкольного детства, развития инициативности, самостоятельности, творчества, познавательной активности, морально-волевых и физических качеств. Основу этого метода составляет двигательная активность, обусловленная игровым замыслом или сюжетом игры, при этом достижение определенной цели допускается многими дозволенными способами, в условиях постоянно изменяющейся ситуации. Один из недостатков этого метода — невозможность точно определить посильную нагрузку.

Соревновательный метод применяется в работе с дошкольниками в элементарных формах во всех возрастных группах для развития всех двигательных качеств и навыков. В старшем дошкольном возрасте этот метод стимулирует мобилизацию проявления физических, интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий.

Равномерный метод применяется в основном для развития выносливости в упражнениях циклического характера (бег, ходьба на лыжах, плавание, подскоки) преимущественно в естественных условиях и местах, богатых кислородом (лес, парк, у реки). Малоинтенсивный характер выполнения упражнений дает возможность относительно быстро увеличить объем, постепенно доводить его до среднего уровня и затем удерживать его на этом уровне. Недостаток этого метода — быстрая адаптация к нему организма, в связи с чем снижается тренируе-

ющий эффект. Однако у маленьких детей отрицательные последствия сказываются менее всего.

Переменный метод характеризуется последовательным варьированием нагрузки в ходе непрерывного упражнения путем направленного изменения скорости передвижения, темпа, длительности, ритма, амплитуды движений, величины усилий, смены техники движений. Он помогает развить у ребенка скоростные способности и выносливость, улучшить координацию движений, а также расширить диапазон двигательных навыков, развить волевые качества. Преимущество этого метода в том, что он устраняет монотонность. Чередование скоростей и напряжений в циклических упражнениях дает возможность не только развивать двигательные качества, но и совершенствовать технику движений. Недостатком этого метода является его некоторая «неточность», так как все основные компоненты нагрузки планируются приблизительно. Развитие физических качеств должно осуществляться с учетом того, что наиболее значимыми для детей младшего и среднего возраста являются скоростно-силовые, для детей 6 лет — быстрота, сила и выносливость, а для детей 7 лет — быстрота и координация движений.

Для обогащения двигательного опыта детей во всех возрастных группах используются также наглядный, словесный и практический методы.

Наглядный метод формирует представления о движении, развивает сенсорные способности. К наглядно-зрительным приемам прежде всего относится правильный, четкий показ упражнения. В младших группах показ сочетается с объяснением, начиная со средней группы показ предваряет самостоятельное выполнение упражнения детьми, в старших группах возможен полный показ или показ отдельных элементов упражнения, а также показ упражнений ребенком. Наглядный метод предполагает наличие зрительных ориентиров, рисунков, моделей, схематических изображений, плоскостных игрушек, кино-, видеофильмов, фотографий, телепередач. Тактильно-мышечная наглядность предполагает «мышечную» помощь, когда прикосновением к ребенку педагог уточняет положение отдельных частей тела. Предметная наглядность включает использование предметов, пособий для формирования представлений о параметрах движения, контроля и коррекции положения тела при выполнении упражнений. Слуховая наглядность обеспечивается звуковой регуляцией движений (музыкой, песней, ритмом, сопровождением ритмичными стихами).

Словесный метод активизирует мышление детей, способствует осознанному выполнению физических упражнений, активизации идеомоторных актов (перехода представлений о движении мышц в реальное выполнение этого движения), самостоятельному, творческому примене-

нию движений в различных ситуациях. К словесному методу относятся описание, объяснение, пояснения, указания, команды, распоряжения, словесные сигналы, речевки, считалки.

Практические методы обеспечивают проверку двигательных действий ребенка, правильность их восприятия, моторные ощущения. Со средней группы для успешного обучения детей технике физических упражнений в работу внедряются специальные «подводящие» упражнения — упражнения, создающие «мышечное» ощущение правильного выполнения отдельных элементов техники. Обогащение двигательного опыта детей осуществляется с учетом закономерностей формирования двигательных навыков (положительного и отрицательного переноса, взаимосвязи с развитием физических качеств, индивидуальных типологических особенностей нервной системы, психологической установки).

Какие технологии используются в процессе физического развития и воспитания детей?

К сожалению, в настоящее время в литературе часто описываются не технологии, а лишь отдельные педагогические техники (совокупность приемов, направленных на решение конкретных задач физического развития и воспитания детей).

Наиболее известными инновационными технологиями использования общеразвивающих упражнений являются:

— фитбол-аэробика (упражнения на крупных гимнастических мячах, обеспечивающие щадящее воздействие на позвоночный столб и, как следствие, на весь опорно-двигательный аппарат и работу вегетативных систем организма);

— ритмопластика (включение в работу музыкально-пластических композиций, каждая из которых имеет ярко выраженный игровой образ, понятный детям);

— ритмическая гимнастика;

— игровой стретчинг (статичные растяжки мышц тела и суставно-связочного аппарата рук, ног, позвоночника, позволяющие предотвратить нарушение осанки и исправить ее, оказывающие глубокое оздоровительное воздействие на весь организм).

Особого внимания заслуживают технологии, связанные с обеспечением физической готовности детей к школе. Примерами таких технологий могут быть:

— технология развития кисти руки и крупной моторики с целью подготовки детей к освоению графики письма (С. О. Филиппова);

— технология преодоления медлительности детей за счет подвижных игр и игровых упражнений (М. М. Кольцова, М. М. Безруких).

В настоящее время в связи с ухудшением состояния здоровья детей становятся особо актуальными специальные *здоровьеформирующие технологии физического воспитания*. Такие технологии предусматривают использование ценностей физической культуры для целенаправленного формирования условий и факторов, обеспечивающих преумножение здоровья занимающихся.

Примером фундаментально разработанной здоровьеформирующей технологии является технология Ю. Ф. Змановского «Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века» (2003). Это социально-оздоровительная технология, включающая авторскую программу воспитательно-оздоровительной работы.

Оригинальные здоровьесберегающие техники представлены в виде развивающих двигательных программ для детей 5–6 лет (И. К. Шилкова, А. С. Большев, Ю. Р. Силкин, Ю. А. Лебедев, Л. В. Филиппова, 2001). Развивающие двигательные программы для занятий с детьми дошкольного возраста содействуют, наряду с развитием двигательных качеств и навыков, развитию нервной системы и организма ребенка в целом, нацелены на активизацию сенсомоторного развития, формирования оптимальной осанки, оптимального двигательного стереотипа основных локомоций, высокосоциализированных движений. Большинство комплексов включают технику реализации основных факторов развития нервной системы, тренировку зрительно-моторной координации.

В XXI веке перспективным направлением развития физического воспитания является создание *наукоемких технологий*. Такие технологии предполагают активное внедрение новейших достижений науки в практику физического воспитания. В современных условиях приоритетными являются научно-технологические разработки, которые позволяют осуществлять непрерывный контроль состояния организма в ходе выполнения упражнений, в автоматических режимах анализировать весь объем приходящей и ранее полученной и накопленной информации и оперативно корректировать содержание, объем, интенсивность и форму предложения тренирующих воздействий.

К наукоемким технологиям, применяемым в практике современных дошкольных учреждений, можно отнести диагностические и развивающие.

К *диагностическим технологиям* относятся:

— шагометрия, спирометрия, кистевая становая динамометрия;

— определение пропорциональности длины тела, массы тела и окружности грудной клетки по индексу Пинье;

— степ-тест для определения физической работоспособности;

— рефлексометрия;

— теппинг-тест для определения функциональной зрелости нервных процессов и степени утомляемости;

— функциональные пробы для определения реакции организма на физическую нагрузку;

— пробы Штанге и Генчи (задержка дыхания на вдохе и выдохе) для оценки жизненных сил и адаптационного ресурса, возбудимости дыхательного центра, установления того, насколько легко ребенок может перенести физические и информационные нагрузки в постоянно меняющихся условиях и приспособиться к ним.

Развивающие технологии выполнены при полном соблюдении медицинских, психофизиологических, педагогических и эргономических рекомендаций для работы с детьми. Аппараты «БОС-Дыхание» позволяют сделать наглядными процессы, происходящие в организме, степень координации дыхательной и сердечно-сосудистой систем (ДАС). Сознательно изменяя параметры дыхания, можно воздействовать на частоту сердечных сокращений (ЧСС) и ДАС. Использование этого аппарата предоставляет возможность индивидуализации в достижении программируемого оздоровительного эффекта (совершенствуя качество дыхания, можно воздействовать на состояние иммунной системы, способность организма к адаптации).

Тренажерно-информативная система (ТИСА) включает универсальные тренажеры; электронное устройство для экспресс-диагностики, которое позволяет определить, насколько и к какому виду физической нагрузки предрасположен ребенок в данный момент; программный вибратор, устройство для быстрой и эффективной реабилитации всех систем организма; методическое пособие — картотека из 500 упражнений.

Перспективным направлением методики физического развития является также разработка и внедрение технологий, направленных на повышение функциональных возможностей организма ребенка, стрессоустойчивости старших дошкольников за счет рационально организованной двигательной деятельности. Такая деятельность должна быть направлена на повышение уровня физической подготовленности и укрепление нервной системы ребенка, развитие волевой сферы. Основным содержанием такой деятельности могут быть общеукрепляющие подвижные игры с элементами соревнования, позволяющие развивать высшие психические функции, взаимодействовать детям друг с другом и взрослыми. Именно к такой игровой двигательной деятельности предрасположены структурные особенности детского организма, аэробный характер энергообеспечения, готовность к продолжительной, но не слишком интенсивной нагрузке. Перспективным направлением использования физических упражнений с целью повышения функциональных

возможностей организма ребенка является учет предрасположенности ребенка к конкретному специфическому виду двигательной активности, в котором он наиболее успешен. В связи с этим целесообразна ориентация на соматотип, пол ребенка, то есть согласованность с природой ребенка. Перспективна также разработка экспресс-диагностики физического развития и физической подготовленности детей, технологий, обеспечивающих интеграцию разных образовательных областей.

Глава 2. Основы воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста

2.1. Задачи и содержание воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста

Что понимается под культурой здоровья детей дошкольного возраста?

Культура здоровья как часть общечеловеческой культуры представляет собой совокупность ценностного отношения человека к здоровью, его сохранению и укреплению на уровне себя, другого и общества в целом; личностно и социально значимых способов деятельности, направленных на обретение физического, психического и социального благополучия, отсутствие болезней.

Ранний и дошкольный возраст — уникальный, самоценный и важнейший период становления человека и его здоровья. Именно в эти возрастные периоды закладываются фундаментальные ценности и строятся отношения ребенка с самим собой и окружающим миром, происходит освоение самых разных способов деятельности и осуществление себя в них, обретается опыт.

Показателем культуры здоровья ребенка раннего и дошкольного возраста выступает его *элементарная здоровьесберегающая компетентность* как готовность решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, оказания элементарной медицинской и психологической помощи и самопомощи в непредвиденных и опасных для здоровья ситуациях, с одной стороны, и оформляющаяся позиция субъекта здоровьесозидания — с другой.

Критериями культуры здоровья в раннем и дошкольном детстве становятся:

— наличие ценностного отношения у ребенка к здоровью и жизни человека;

— наличие системных и устойчивых представлений о здоровье и здоровьесберегающих правилах поведения, здоровом образе жизни;

— наличие умений и навыков здоровьесберегающей деятельности;
— проявление элементарной здоровьесберегающей компетентности;
— проявление позиции субъекта здоровьесозидания.

Какие задачи воспитания культуры здоровья решаются в педагогическом процессе детского сада?

Исходя из перечисленных критериев, охарактеризуем задачи и содержание воспитания культуры здоровья в каждой возрастной группе.

Младший дошкольный возраст

Задачи по становлению *ценностного* отношения у ребенка 3–4 лет к здоровью и жизни человека следующие:

— развитие интереса к правилам здоровьесберегающего и безопасного поведения;

— развитие интереса к изучению себя, своих физических возможностей (осанка, стопа, рост, движение, картина здоровья);

— поддержание положительного настроения ребенка на выполнение элементарных гигиенических процессов, радости от самостоятельных и совместных действий и их результатов (чистые руки, хорошее настроение, красивая ходьба, убранные игрушки в группе, одежда сложена аккуратно, «я молодец» и т. д.).

Задачи по освоению системных и устойчивых *представлений* о здоровье и здоровьесберегающих правилах, основах здорового образа жизни у детей 3–4 лет следующие:

— развитие представлений о человеке (себе, сверстнике и взрослом) и признаках здоровья человека;

— обогащение представлений о процессах умывания, одевания, купания, еды, уборки помещения, атрибутах и основных действиях, сопровождающих их;

— обогащение представлений о доступном ребенку предметном мире и назначении предметов, о правилах их безопасного использования;

— развитие представлений о том, как позвать взрослого на помощь в опасных для здоровья и жизни ситуациях.

Задачи по формированию *опыта* здоровьесберегающей деятельности и основ здорового образа жизни у детей 3–4 лет следующие:

— развитие умения и навыков называть свое имя, говорить о себе от первого лица, выражать свои потребности и интересы в речи;

— совершенствование умения правильно совершать процессы умывания, мытья рук при незначительном участии взрослого, элементарно ухаживать за внешним видом, пользоваться носовым платком, туалетом;

— развитие умения элементарно помогать взрослому в организации процесса питания, навык правильно есть без помощи взрослого;

— развитие умения одеваться и раздеваться при участии взрослого, стремясь к самостоятельным действиям;

— развитие умения ухаживать за своими вещами и игрушками при помощи взрослого;

— развитие умения переносить в игру правила здоровьесберегающего и безопасного поведения при участии взрослого;

— развитие умения в опасных, сложных ситуациях позвать на помощь взрослого.

Средний дошкольный возраст

Задачи по становлению *ценностного* отношения у ребенка среднего дошкольного возраста к здоровью и жизни человека следующие:

— способствование становлению все более устойчивого интереса к правилам здоровьесберегающего поведения, развитию самостоятельности детей;

— развитие здоровьесберегающей компетентности дошкольников.

Задачи по освоению системных и устойчивых *представлений* о здоровье и здоровьесберегающих правилах, основах здорового образа жизни у детей 4–5 лет следующие:

— развитие устойчивых представлений о человеке (себе, сверстнике и взрослом), об особенностях здоровья, правилах здоровьесообразного поведения в обществе;

— обогащение представлений об алгоритмах процессов умывания, одевания, купания, еды, уборки помещения, атрибутах и основных действиях, сопровождающих эти процессы.

Задачи по формированию *опыта* здоровьесберегающей деятельности и основ здорового образа жизни у детей 4–5 лет следующие:

— развитие навыка элементарно описывать свое самочувствие; умение привлечь внимание взрослого в случае недомогания;

— развитие умения самостоятельно и правильно совершать процессы умывания, мытья рук, помогать в осуществлении этих процессов сверстникам, младшим детям; самостоятельно следить за своим внешним видом и видом других детей; помочь взрослому в организации процесса питания, откликаясь на его просьбы; самостоятельно есть, соблюдая культуру поведения за столом; самостоятельно одеваться и раздеваться, стремясь помочь сверстникам или младшим детям; элементарно ухаживать за своими вещами (вещами личного пользования) и игрушками, проявляя инициативность и самостоятельность;

— воспитание желания решать проблемные игровые ситуации, связанные с охраной здоровья; умение выражать симпатию и проявлять сочувствие сверстникам, оказывать элементарную поддержку и помощь, если кто-то заболел, плохо себя чувствует;

— развитие умения самостоятельно переносить в игру правила здоровьесберегающего поведения;

— развитие умения предупредить, избежать опасных для здоровья ситуаций; в случае их возникновения обратиться за помощью к взрослому, привлекая его внимание; выполнять инструкции взрослого в опасных для здоровья обстоятельствах.

Старший дошкольный возраст

Задачи по становлению *ценностного* отношения у ребенка старшего дошкольного возраста к здоровью и жизни человека следующие:

— способствование становлению устойчивого интереса к правилам здоровьесберегающего и безопасного поведения, развитию субъектной позиции детей в здоровьесберегающей деятельности;

— способствование наращиванию здоровьесберегающей компетентности дошкольников.

Задачи освоения системных и устойчивых *представлений* о здоровье и здоровьесберегающих правилах, основах здорового образа жизни следующие:

— закрепление и усложнение представлений о человеке (себе, сверстнике и взрослом), об особенностях здоровья, необходимости соблюдения правил здоровьесообразного поведения в обществе;

— совершенствование представлений об алгоритме процессов умывания, одевания, купания, еды, уборки помещения, атрибутах и основных самостоятельных действиях, сопровождающих эти процессы.

Задачи по формированию *опыта* здоровьесберегающей деятельности и основ здорового образа жизни следующие:

— закрепление навыков называть свое имя и имена сверстников, элементарно описывать свое самочувствие; умения привлечь внимание взрослого в случае неважного самочувствия, недомогания;

— развитие умений самообслуживания и самостоятельного осуществления полезных привычек, элементарных навыков личной гигиены (вымыть руки, умыться, почистить зубы, прополоскать рот после еды, обтираться (с помощью взрослого), вымыть уши, причесать волосы и т. д.) без напоминания взрослого;

— развитие умения выполнять бодрящую, дыхательную гимнастику и гимнастику для глаз при участии взрослого;

— закрепление желания и стремления детей решать проблемные игровые ситуации, связанные с охраной здоровья;

— активизация умения самостоятельно переносить в игру правила здоровьесберегающего поведения;

— закрепление умения предупредить, избежать опасных для здоровья ситуаций; обращаться за помощью взрослого в случае их возникновения, привлекая его внимание; выполнять инструкции взрослого в опасных для здоровья обстоятельствах.

Подготовительная к школе группа

Задачи по становлению *ценностного* отношения у ребенка подготовительной группы к здоровью и жизни человека следующие:

— воспитание ценностного отношения к здоровью и человеческой жизни, развитие мотивации к сбережению своего здоровья и здоровья окружающих людей, общества в целом;

— поддержка веры ребенка в свои возможности и собственные силы, воспитание его как субъекта здоровьесберегающей деятельности и поведения.

Задачи по освоению системных и устойчивых *представлений* о здоровье и здоровьесберегающих правилах, основах здорового образа жизни следующие:

— дальнейшее обогащение и углубление целостных и системных представлений о том, что такое здоровье и как поддержать, укрепить и сохранить его;

— развитие представления о внешних и внутренних особенностях строения тела человека; о правилах здоровья (режим дня, питание, сон, прогулка, культурно-гигиенические умения и навыки, навыки самообслуживания, занятия физкультурой и профилактика болезней); о поведении, сохраняющем и укрепляющем здоровье; о безопасном поведении в быту, на улице, на природе, в обществе; о полезных и вредных привычках; о поведении заболевающего и болеющего человека; о здоровом взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Задачи по формированию *опыта* здоровьесберегающей деятельности и основ здорового образа жизни следующие:

— развитие умений самообслуживания и самостоятельного осуществления полезных привычек, элементарных навыков личной гигиены (вымыть руки, умыться, почистить зубы, прополоскать рот после еды, обтираться (с помощью взрослого), вымыть уши, причесать волосы и т. д.);

— дальнейшее развитие умения определять состояние своего здоровья (здоров или болен), а также состояние здоровья окружающих; назвать и показать, что именно болит, какая часть тела, какой орган;

— дальнейшее закрепление культуры приема пищи;

— развитие умений самостоятельно выполнять бодрящую (после сна), дыхательную гимнастику и гимнастику для глаз;

— развитие навыка выполнять правила безопасного поведения в подвижных играх, в спортивном уголке группы;

— развитие умения правильного пользования опасными бытовыми предметами: ножницы, иголки и прочее (под присмотром взрослого); бытовыми электроприборами (магнитофон, телевизор, компьютер, пылесос, утюг и др.) с помощью взрослого;

— обучение умению обратиться за помощью к взрослому при использовании пожароопасных предметов;

— развитие умения одеваться в соответствии с погодой, не переохлаждаясь и не утепляясь чрезмерно; правильно одеваться на прогулки и походы в лес;

— развитие умения различать съедобные и ядовитые грибы, ягоды, травы, правильно себя вести в лесу; проявлять осторожность при общении с незнакомыми животными;

— развитие умения соблюдать правила дорожного движения; вести себя в транспорте в соответствии с правилами перевозки;

— развитие умения держаться на воде, плавать, правильно вести себя на воде, на солнце;

— развитие умения самостоятельно организовать совместную деятельность с детьми в детском саду и на улице, соблюдая правила безопасного поведения;

— развитие умения действовать, осуществляя выбор стратегии поведения с позиции сохранения здоровья и человеческой жизни.

Задачи по развитию готовности *решать* здоровьесберегающие задачи, задачи здорового образа жизни и безопасного поведения следующие:

— в области задач разумного поведения в непредвиденных ситуациях: развитие умения позвать на помощь, обратиться за помощью к взрослому; объяснить, какую получил травму, что поранил, ушиб, где болит; слушаться указаний взрослого, выполнять инструкции; назвать домашний адрес, имена родителей и способы связи с ними (знать адрес и телефон); элементарно обезопасить себя от контакта с незнакомым человеком на улице;

— в области задач оказания элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи: развитие умения наблюдения за своим поведением и поведением других людей; сочувствия, сопереживания, поддержки, готовности пожалеть, успокоить; умения принимать помощь и сочувствие; объяснять ребенку или взрослому, что нужно сделать в случае травмы (алгоритм действий); оказать элементарную помощь самому себе и другому (промыть глаза, промыть ранку, обработать ее, обратиться к взрослому за помощью); разрешать конфликты между детьми, стремиться не провоцировать их; привлечь внимание взрослого к сложной ситуации.

Культура здоровья детей раннего и дошкольного возраста — это результат целенаправленного взаимодействия взрослого и ребенка, результат прежде всего воспитания. Свое начало культура здоровья ребенка берет в семье, в которой появляется новорожденный. И это предъявляет самые серьезные требования к культуре здоровья роди-

телей и семьи в целом. Дошкольное образовательное учреждение как универсальная образовательная среда помогает ребенку в самом начале жизни обрести элементарную культуру здоровья, определяя тем самым здоровый путь его развития.

2.2. Современные технологии воспитания культуры здоровья у детей дошкольного возраста

В младшем и среднем дошкольном возрасте наиболее оптимальными технологиями воспитания культуры здоровья становятся: активное экспериментирование, дидактические игры на предметной и предметно-манипулятивной основе, сюжетные игровые ситуации проблемного характера, сюжетно-ролевая игра. В возрасте от 3 до 5 лет следует активно использовать фольклор и детскую литературу соответствующей тематики как возможность интеграции художественного слова и игры.

К таким интеграционным формам и приемам в работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста можно отнести: инсценировки реальных и сказочных ситуаций с помощью игрушек; чтение потешек, заигрышей, закличек, попевок, стихов; показ иллюстраций по теме; встречи с куклой-марионеткой, игрушкой-забавой; разыгрывание с помощью фланелеграфа сказок, игр-экспериментов; организация сюжетных игр с помощью потешек, стихов; показ сюжетных иллюстраций по сказкам; организация игр-путешествий предметного характера; подражание сказочным персонажам; тематические беседы; использование серии сюжетных картинок по здоровому образу жизни; показ ряда последовательных действий с предметами с дальнейшим выполнением их детьми; самостоятельные игры с предметами; организация моментов радости, связанных с культурно-гигиеническими навыками; работа с альбомом сюжетных фотографий (фото детей группы).

Одним из видов современных игр, которые могут быть использованы в ходе воспитания культуры здоровья детей младшего и среднего дошкольного возраста, становятся *игры-эксперименты* и *игры-путешествия* на предметной основе. Игры-эксперименты основаны на экспериментировании с предметом (предметами). Основное действие для ребенка в них — это манипуляция с определенным предметом на основе заданного воспитателем сюжета. Цель таких игр заключается в практиковании, закреплении культурно-гигиенических умений и навыков, навыков здорового образа жизни. Игры-путешествия заключаются в том, что ребенок совершает некоторую прогулку в мир вещей, предметов, манипулирует с ними, разрешает проблемную игровую ситуацию в ходе такого условного путешествия.

В среднем дошкольном возрасте рекомендуются тематические игры-этюды. *Игра-этюд* — это небольшая драматизация на основе стихотворного текста, которая осуществляется детьми совместно с воспитателем. С учетом возраста детей технология организации подобных игр осуществляется следующим образом: педагог читает текст, предлагая детям показывать отдельные действия героев сюжета или, если дети подготовлены, импровизировать фрагменты поведения героев.

К современным технологиям воспитания культуры здоровья дошкольников относятся *проблемные и ситуационные задачи*. В младшем дошкольном возрасте решение простейших проблемных ситуаций связано с действиями типа отгадывания и поиска, которые сопровождаются словами педагога «найди» и «угадай». В возрасте от 3 до 5 лет проблемная ситуация часто выглядит как отгадывание простейших загадок с рифмованным ответом в конце. В старшем дошкольном возрасте воспитатель использует цепочки ситуационных задач, усложняя для детей поиск правильного решения. Специфика ситуационной задачи заключается в том, что она носит ярко выраженный практико-ориентированный характер.

Наряду с технологиями проблемного воспитания и обучения в старшем дошкольном возрасте применяются технологии проектной деятельности дошкольников, коллекционирования, театрализованной инсценировки, литературно-игровой деятельности и технологии организации самостоятельной деятельности детей в освоении культуры здоровья.

Одной из популярных сегодня технологий воспитания культуры здоровья старших дошкольников становится *проектирование*, или *метод проектов* (сущность и преимущества его описаны в модуле 1, главе 9 учебника). Его отличает практическое применение детьми имеющихся у них знаний и умений; нежесткое формулирование задач, их вариативность, повышающие самостоятельность и творчество дошкольников; интерес к деятельности, результативность которой можно продемонстрировать публично, индивидуальная заинтересованность в нем.

Опыт работы показывает, что организация с детьми мини-проектов или продолжительных проектов крайне интересна современному ребенку и раскрывает его потенциальные разносторонние возможности на достаточно высоком уровне.

Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога: от транслятора готовых знаний к инициированию поисковой активности воспитанников, к совместному поиску решения поставленной или обнаруженной ими проблемы. Педагог помогает детям самостоятельно найти выход, открыть новое знание и присвоить его на уровне опыта. В ходе выполнения проекта дети учатся самостоятельно искать

информацию, делать выводы, подбирать способы изложения найденного материала для сверстников, младших детей, взрослых.

Таким образом, современные технологии воспитания культуры здоровья дошкольников имеют несколько общих признаков: ориентированность на самостоятельное или совместное со взрослым открытие нового практического опыта, добытого экспериментальным, поисковым путем, возможность его анализировать и преобразовывать («Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать», — писал Песталоцци), а также спонтанное, повседневное освоение разного опыта общения и коллективного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Только при таком подходе ребенок чувствует себя субъектом, получая возможность быть самостоятельным, инициативным, активным деятелем, который ответствен за опыт своей деятельности, свои поступки и поведение.

Глава 3. Основы воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте

3.1. Задачи и содержание воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте

Воспитание основ безопасного поведения в дошкольном возрасте предполагает развитие у ребенка элементарных умений и навыков адекватного поведения в неожиданных и опасных для него и его здоровья ситуациях дома, в быту и на улице, в городском транспорте и на природе, при общении с незнакомыми людьми, взаимодействии с пожароопасными и другими предметами, животными и ядовитыми растениями.

Учитывая, что поведение — это система взаимосвязанных действий субъекта с объектом или индивида с окружающей средой, которая управляется и непосредственно зависит от эмоционально-волевой и ценностной сфер сознания человека, следует расширить круг задач и содержание воспитания безопасного поведения в дошкольном детстве, включив в них развитие интереса ребенка к правилам безопасного поведения и становление правильного отношения к потенциально опасным объектам окружающей среды.

Основные задачи и содержание воспитания безопасного поведения у детей *младшего дошкольного возраста*:

— развитие интереса к правилам безопасного поведения и отношения к опасным для жизни и здоровья ситуациям;

— формирование первичных представлений об основных источниках опасности в быту (горячая вода, огонь, острые предметы и др.);

— формирование первичных представлений об основных источниках опасности на улице (транспорт) и способах безопасного поведения (не

ходить по проезжей части дороги, быть рядом со взрослым, при переходе улицы держать его за руку, идти на зеленый сигнал светофора), в том числе в различных видах детской деятельности (продуктивной, двигательной, музыкально-художественной, трудовой);

— формирование первичных представлений об основных источниках опасности в природе (незнакомые животные, водоемы).

Основные задачи и содержание воспитания безопасного поведения у детей *среднего дошкольного возраста*:

— развитие и углубление интереса к правилам безопасного поведения и осторожного и осмотрительного отношения к типичным опасным для жизни и здоровья ситуациям;

— формирование представлений о некоторых видах опасных ситуаций (бытовых, социальных, природных);

— формирование представлений о некоторых способах безопасного поведения в типичных опасных ситуациях (не включать кран с горячей водой в отсутствие взрослого, не играть вблизи включенной кухонной плиты, использовать по назначению столовые приборы, входить в лифт после взрослого, переходить дорогу на зеленый сигнал светофора рядом со взрослым, держа его за руку, и др.), в том числе в различных видах детской деятельности (продуктивной, двигательной, музыкально-художественной, трудовой);

— приобщение к способам безопасного поведения в некоторых стандартных опасных ситуациях (при использовании колющих и режущих предметов, бытовых приборов, на проезжей части дороги, при переходе улиц, перекрестков, при перемещении в лифте, автомобиле) и обучение следовать им при напоминании взрослого;

— развитие важнейшего умения (поведенческой реакции) обращаться за помощью к взрослому в стандартной опасной ситуации;

— формирование первичных представлений о некоторых источниках опасности из окружающего мира (транспорт, неосторожные действия человека) и некоторых видах опасных для окружающего мира ситуаций (лесные пожары, вырубка деревьев).

Основные задачи и содержание воспитания безопасного поведения у детей *старшего дошкольного возраста*:

— углубление интереса к правилам безопасного поведения и становление осторожного и осмотрительного отношения к типичным опасным для жизни и здоровья ситуациям, развитие умения оценивать ситуацию с точки зрения опасности и безопасности;

— расширение и уточнение представлений о некоторых видах опасных ситуаций (типичных и нетипичных), причинах их возникновения в быту, социуме, природе;

— расширение и уточнение представлений о способах безопасного поведения в типичных и нетипичных опасных ситуациях, различных видах детской деятельности (трудовой, продуктивной, двигательной, музыкально-художественной);

— освоение детьми моделей безопасного поведения в некоторых типичных опасных ситуациях (на проезжей части дороги, при переходе улиц, перекрестков, при перемещении в лифте, автомобиле) и обращения к ним в случае необходимости без напоминания взрослого;

— развитие поведенческих способов обращения за помощью к взрослому в типичной и нетипичной опасной ситуации;

— расширение и уточнение представлений о некоторых источниках опасности из окружающего мира (транспорт, неосторожные действия человека, деятельность людей, опасные природные явления: гроза, наводнение, сильный ветер);

— расширение и уточнение представлений о некоторых видах опасных для мира природы ситуаций (загрязнение воздуха, воды, осушение рек и каналов, болот, вырубка деревьев, лесные пожары).

Основные задачи и содержание воспитания безопасного поведения у детей *на пороге школы (подготовительная к школе группа)*:

— развитие устойчивого интереса к правилам безопасного поведения, осторожного и осмотрительного отношения к типичным опасным для жизни и здоровья ситуациям, развитие умения оценивать ситуацию с точки зрения опасности и безопасности;

— систематизация представлений о некоторых видах опасных ситуаций в быту, на улице, в природе; формирование ответственности за собственные действия, приводящие к опасным ситуациям для себя, других, окружающего мира;

— расширение и уточнение представлений о способах поведения в стандартных и нестандартных (непредвиденных) опасных ситуациях;

— развитие у детей осознанного выполнения основных правил безопасного поведения в стандартных опасных ситуациях (переходить улицу в указанных местах в соответствии со световыми сигналами светофора, не ходить по проезжей части дороги и не играть вблизи дороги, не играть с огнем, в отсутствие взрослых не пользоваться электрическими приборами, не трогать без разрешения острые, колющие и режущие предметы), в различных видах детской деятельности; в случае необходимости самостоятельно набирать телефонный номер службы спасения;

— расширение, уточнение и систематизация представлений о некоторых видах опасных для мира природы ситуаций (загрязнение воздуха, воды, вырубка деревьев, лесные пожары, осушение водоемов и др.);

— поддержание проявлений осмотрительности и осторожности в нетипичных и потенциально опасных ситуациях, желания помочь.

3.2. Современные технологии воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте

Каковы принципы проектирования технологий воспитания безопасного поведения дошкольников?

Существующие технологические подходы в воспитании безопасного поведения у детей от 3 до 7 лет должны соответствовать следующим педагогическим принципам.

Принцип подражания. Непроизвольное или произвольное подражание является одним из проявлений активности ребенка, одним из ведущих механизмов освоения социокультурного опыта. В основе подражания лежит эмоциональный контакт со взрослым, так как дети стремятся подражать поведению привлекательного, значимого человека. Подражание способствует выработке стереотипов безопасного поведения, способов познания и освоения культуры (от репродуктивного к продуктивному подражанию), что позволяет успешно воспитывать самостоятельность у дошкольников.

Принцип эмоционального подкрепления и поддержки ребенка. Важнейшим моментом в воспитании ребенка с раннего возраста является характер реакций на его проявления значимых взрослых. Если ребенок постоянно чувствует поддержку, подкрепление его начинаний со стороны значимого другого, то это создает благоприятные условия для становления ценностной сферы, поведения, развития личностных качеств. На протяжении всего дошкольного детства ребенку важна оценка его деятельности со стороны взрослого: при одобрении активность повышается, шире развертывается поисковая деятельность, устойчивей становятся интересы и открытость к взаимодействию, развивается доверие к миру; негативная оценка тормозит, подавляет активность детей, провоцирует зависимый стиль поведения.

Принцип развития познавательных интересов и мотивов безопасного поведения. Интерес является особой формой проявления познавательной потребности, обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности и способствующей ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Под влиянием познавательного интереса знания и понятия становятся более полными, яркими и образными, а мотивы деятельности и поведения устойчивыми. Обладая огромной побудительной силой, интерес заставляет ребенка активно стремиться к познанию. Воспитателю необходимо знать особенности детских интересов, удов-

летворять их пытливость и потребность в постижении окружающей действительности, отвечать на вопросы и совместно с детьми искать выходы из проблемных ситуаций.

Особый смысл в воспитании безопасного поведения у дошкольников приобретают установки и мотивы. *Установка* является изначальной реакцией человека на ситуацию, в которой ему приходится ставить и решать задачи. Она определяет устойчивый и целенаправленный характер протекания деятельности, позволяет сохранить ее вектор и держаться избранной стратегии в изменяющихся условиях. Сформированная установка на соблюдение правил безопасного поведения будет актуализироваться в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью человека. Воспитание безопасного поведения у дошкольников тесно связано с формированием мотивов, которые являются субъективно переживаемыми побуждениями к деятельности.

Принцип постепенного развития произвольности безопасного поведения. К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения в волевой сфере ребенка. У детей 6–7 лет наблюдается умение действовать произвольно, регулируя и подчиняя свое поведение достижению определенной цели. У старшего дошкольника повышается самостоятельность в действиях, он начинает управлять своим поведением, учится доводить начатое дело до конца, преодолевая различные препятствия. Его поведение определяется теперь не только непосредственно воспринимаемыми, но и представляемыми, мыслимыми обстоятельствами. В результате деятельность ребенка постепенно опосредуется и приобретает волевой характер. Волевым проявлениям предшествует упорядочивание детских потребностей, нацеливание ребенка на достижение ценностей и принятие норм.

Принцип единства мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов в воспитании безопасного поведения. Воспитание — это всегда деликатный и долгий процесс, в котором нет мелочей, необходимо охватывать все сферы детского бытия. Очень важно поддержать в ребенке желание и интерес к безопасному существованию, мотивы в соблюдении правил безопасного поведения. Подобная работа невозможна без развития и обогащения представлений и знаний детей о существующих опасностях, о безопасном поведении. Мотивы и представления позволяют ребенку накопить опыт положительных и отрицательных переживаний, что в свою очередь порождает у него потребность в их практической реализации, то есть в поступках и поведении, которые, выполняя функцию обратной связи, позволяют проверить и подтвердить прочность формируемого поведения.

Принцип практикования в умениях и навыках безопасного поведения. Правила безопасного поведения невозможно осваивать только в игровой форме. Для этого требуется организация активной собственной деятельности или практики для ребенка, в которой закладываются и совершенствуются умения и навыки безопасного поведения. Этот принцип влечет за собой изменение форм совместной деятельности воспитателя и детей, обновление методов воспитания безопасного поведения.

Каковы этапы воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте?

Современные технологии воспитания безопасного поведения в дошкольном возрасте подразумевают несколько технологических этапов, соблюдение которых позволяет получить эффективный педагогический результат. Определим эти этапы как алгоритм деятельности воспитателя в каждой возрастной группе и охарактеризуем каждый из них.

Первый этап — диагностический, который подразумевает изучение отношения ребенка к разнообразным опасностям, уровень их понимания и осмысления, уточнение представлений детей о правилах безопасного поведения, анализ личного опыта детей, на который может опереться педагог при проектировании процесса воспитания. Диагностика помогает уточнить задачи и направления воспитательной работы, индивидуальные возможности каждого ребенка, характер взаимодействия с ним.

Второй этап подразумевает работу по *расширению первоначальных представлений* детей о правилах безопасного поведения, накопление необходимых знаний и умений посредством совместной деятельности воспитателя и ребенка. Наиболее подходящие для этого этапа формы воспитания — игровые проблемные ситуации, познавательные беседы с детьми, общение с представителями МЧС, служб, отвечающих за безопасность людей, разучивание рифмованных правил и отгадывание загадок, рассматривание иллюстраций и дидактических картинок, дидактические игры, экспериментирование, виды художественной деятельности.

Третий этап направлен на *закрепление* детьми *полученного опыта* (приобретенных представлений и умений), его воспроизводство в подходящих ситуациях и выработку осознанного отношения к соблюдению правил безопасности. Совместная деятельность педагога и ребенка подразумевает чтение и обсуждение произведений художественной литературы, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, наблюдения, экскурсии, решение проблемных задач и ситуаций, проектную деятельность, экспериментирование, самостоятельную деятельность детей.

Принципиально важно на этом этапе обеспечить детям возможность практикования в безопасном поведении.

Четвертый этап связан с формированием и закреплением у детей *чувства ответственности*. Дошкольники принимают и усваивают предъявляемые к ним требования безопасного поведения в разных видах и формах совместной и самостоятельной деятельности, с вниманием относятся к их выполнению. Одним из основных приемов во взаимодействии с детьми становится положительное подкрепление со стороны взрослого проявлений ответственности за свою и чужую безопасность, стремление предупредить, а если не получилось, правильно решить ситуацию, угрожающую здоровью и жизни.

Пятый этап работы развивает у детей *чувство контроля и самоконтроля*, поскольку освоение правил безопасного поведения во многом определяется этими качествами. Необходимо помочь ребенку овладеть умением вовремя и правильно сориентироваться в ситуации опасности.

Каждый этап технологии воспитания безопасного поведения у дошкольников подразумевает активное сотрудничество с родителями. Без участия семьи, понимания родителями задач и смыслов работы образовательного учреждения по данному направлению, без единства требований к ребенку дома и в детском саду невозможно получить качественный результат.

Какие формы, методы, приемы и средства могут использоваться в воспитании безопасного поведения у дошкольников?

В перечисленных технологических этапах были приведены примеры различных форм, методов, приемов и средств воспитания безопасного поведения у дошкольников. Раскроем возможности некоторых из них подробнее.

Знакомство с правилами безопасного поведения педагог может осуществлять в ходе интегративных занятий (непосредственно образовательной деятельности) с детьми. Проблема безопасного поведения находит отражение во всех образовательных областях. Так, например, образовательная область «Познание» позволяет освоить ребенку правила уличного движения, связанные с сигналами светофора, дифференцированием пространственных направлений (по какой стороне тротуара следует идти, как переходить улицу, обходить стоящий на остановке транспорт, входить и выходить из него и т. д.), учит детей пользоваться планами, схемами, моделями (найти дорогу по словесному описанию, рисунку, схеме и т. д.). Активизирует интерес детей к задачам (логическим, задачам-шуткам и т. д.), в условии которых отражаются реальные (игровые и бытовые) ситуации, создает условия для их решения (на основе разнообразного дидактического материала). Кроме того,

педагог знакомит с основными видами и характеристиками движения (направление, траектория, путь, скорость), причинами и способами их измерения. Для этого целесообразно совместно с детьми анализировать движение игрушек на колесах и без колес, движение предметов по разным поверхностям (шершавая, рыхлая, вязкая, мокрая и т. д.), по воде, воздуху. На этой основе вводятся правила безопасного поведения на дорогах, проводится экспериментальное знакомство детей с правилами дорожного движения.

Реализуя цели и задачи образовательных областей «Коммуникация» и «Чтение художественной литературы», педагог использует различные методы и приемы по ознакомлению детей с правилами безопасного поведения: рассматривание картин и иллюстраций, составление описательных рассказов по картинам, составление рассказов из личного опыта, разучивание стихотворений, чтение художественной литературы, разыгрывание ситуаций правильного и неправильного поведения на улице, в общественном транспорте и т. д.

На занятиях по изобразительной деятельности и конструированию (образовательная область «Художественное творчество») целесообразно проводить индивидуальные и коллективные работы по темам: «Наш город», «Транспорт на улицах города», «Пассажирский транспорт», «Наш дом», «Загородный дом», «Наша речка/озеро» и т. п. Развитие любознательности и исследовательского интереса к правилам безопасного поведения основано на создании вариативных возможностей для практического моделирования с различными материалами, с этой целью в уголок или зону художественного творчества помещаются материалы и инструменты для аппликации (картон, цветная бумага, ножницы, клей и т. д.), бросовый материал (пустые коробки, катушки и т. д.), различные трафареты, обводки, печатки.

В рамках проектной деятельности дети могут создавать такие продукты совместной со взрослым и самостоятельной деятельности, как «Энциклопедия безопасности», «Правила безопасного поведения в быту, на улице, на природе», «Азбука маленького пешехода», «Здравствуй, светофор», «Здравствуй, друг — дорожный знак», «Я на улице», «Я в лесу», «Транспорт» и т. д.

Тема «Безопасность» предлагает ребенку многогранные сюжеты для сюжетно-ролевых и театрализованных игр (образовательная область «Социализация»). Любой традиционный сюжет детских игр («Дочки-матери», «Семья», «Магазин», «Путешествие», «Парикмахерская» и т. д.) включает в себя правила безопасного поведения и дает воспитателю возможность обсудить эти правила в условиях воображаемой деятельности взрослых, закрепить их в условной, но приближенной к реальности жизни.

В предметно-развивающей среде группы необходимо представить:

— настольно-печатные игры (лото, пазлы, домино, разрезные картинки и т. д.), отвечающие тематике безопасности;

— наборы иллюстраций, плакатов, знакомящих дошкольников с правильным и неправильным поведением на улице, в транспорте, дома, в детском саду, в лесу и у воды и т. д.;

— разнообразные конструкторы и строительный материал;

— атрибуты для сюжетно-ролевых игр, связанные с правилами безопасного поведения;

— тематические аудио- и видеоматериалы (диски с мультфильмами, аудиозаписи: сказки, стихи, рассказы, песенки для детей дошкольного возраста);

— детскую художественную литературу в книжном уголке.

Учитывая особенности субкультуры современного дошкольника, а именно направленность на аудиовизуальное восприятие окружающей действительности, следует остановиться на использовании компьютерных и обучающих фильмов, роликов, клипов, мультфильмов, презентаций, помогающих детям дошкольного возраста освоить правила безопасности.

Сочетание разнообразных форм, методов и приемов в воспитании безопасного поведения у детей дошкольного возраста позволяет воспитателю в интересной и увлекательной полидеятельности сформировать у ребенка потребность и опыт соблюдения правил безопасности в быту и на улице, в транспорте и на природе, в общении с незнакомыми людьми, в разных видах детской деятельности, подготовить ребенка к встрече с неожиданными для него ситуациями.

Раздел 2
Социально-личностное развитие и воспитание детей дошкольного возраста

Глава 4. Основы воспитания культуры общения, поведения и деятельности у детей дошкольного возраста

4.1. Задачи и содержание воспитания культуры общения, поведения и деятельности у детей дошкольного возраста

В чем особенности воспитания культуры поведения у детей дошкольного возраста?

Актуальность проблемы воспитания культуры поведения, общения и деятельности определяется социальной востребованностью личности, способной к самостоятельной культурно-ориентированной деятельности и сотрудничеству с окружающими людьми, духовно богатой, успешно адаптирующейся к изменяющимся социально-культурным условиям современной жизни.

Дошкольный возраст — время активного приобщения детей к культурным ценностям и нормам. В этот период происходит формирование базиса личностной культуры, определяются основы культурного отношения детей к рукотворному миру, обществу, природе, собственной жизни.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Культура поведения — это широкое, многогранное понятие, раскрывающее сущность норм и правил поведения человека в системе наиболее значимых, жизненно важных отношений: отношений к людям, предметам материальной и духовной культуры, деятельности и к самому себе.

В культуре поведения проявляется единство внешних факторов, регулирующих общение и деятельность, и внутренних — ценностных ориентаций, моральных и эстетических установок личности.

Культура поведения выступает как совокупность принятых в обществе устойчивых форм поведения в быту, общении, различных видах деятельности, определяемых соответствующими нормами и правилами.

Задача состоит в том, чтобы в дошкольном детстве заложить основы культуры поведения, сформировать устойчивые нравственные привычки культурного отношения ребенка к себе и окружающим людям.

Содержание понятия «культура поведения дошкольника» достаточно объемно, в него входят бытовая культура, культура общения, поведенческая культура, культура деятельности.

Бытовая культура включает гигиеническую культуру ребенка (выполнение культурно-гигиенических процедур), соблюдение правил здорового образа жизни, культуру обращения с предметами быта, игрушками, личными и общественными вещами.

Культурно-гигиенические навыки — важная составляющая часть культуры поведения. Необходимость опрятности, содержания в чистоте лица, рук, тела, прически, одежды, обуви продиктовано не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. С дошкольного возраста дети должны усвоить определенные правила культуры еды: принимать пищу сидя за столом, есть с закрытым ртом, не спеша, тщательно пережевывая пищу, правильно пользоваться столовыми приборами. Дети начинают понимать, что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим, что любому человеку неприятно касаться грязной руки, смотреть на неопрятный внешний вид или видеть некультурное поведение за столом. К концу дошкольного возраста у детей должны быть сформированы устойчивые привычки культуры бытового поведения.

В чем особенности воспитания культуры общения у детей дошкольного возраста?

Культура общения раскрывает моральную и эстетическую характеристику коммуникативной деятельности человека. Она проявляется в умении организовать коммуникативную деятельность, в которой содержание информации, поведенческие и речевые средства способствуют установлению нравственных взаимоотношений и взаимопонимания между коммуникантами. Культура общения строится на основе культурных ценностей, традиций и норм общения, сложившихся и принятых в обществе. Знание норм культуры общения, принятых в том или ином обществе, государстве, регионе позволяет человеку быстрее найти понимание и поддержку в новой для него социальной среде.

Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера.

Культура общения детей дошкольного возраста определяет нормы и правила отношений ребенка с людьми разного возраста в семье, детском саду, общественных местах (со взрослыми, сверстниками, малышами, знакомыми и незнакомыми). Она предполагает освоение дошкольником культурных норм монологической и диалогической речи, соблюдение требований речевого этикета, грамотности речи.

Культура общения рассматривается как важнейшая составная часть общей поведенческой культуры и необходимое условие нравственного развития личности. Выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками основано на уважении, доброжелательности, соблюдении требований вежливого, тактичного поведения в общественных местах, в быту.

Центром культуры общения выступает этикет, который организует и регламентирует общение по определенным законам и правилам.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Этикет — установленный в обществе порядок поведения, включающий совокупность правил и норм, регулирующих внешнее выражение взаимоотношений между людьми, что проявляется в манерах поведения, формах обращения и приветствия, поведении в общественных местах, внешнем облике человека. Этикет организует и регламентирует общение по определенным законам и правилам.

В научной литературе термин «речевой этикет» является полисемичным и рассматривается как:

— совокупность правил поведения, касающихся отношений с людьми: формы обращения, поведение в общественных местах, манеры, одежда (В. В. Виноградов, Л. П. Крысин и др.);

— вербальное (словесное) выражение уважительного отношения к людям, которое проявляется в нашей речи, манере общаться, умении вести беседу, высказывать критическое замечание, участвовать в споре (Д. Д. Шахматов, А. М. Шахнарович и др.);

— особая система знаков или порядок речевого поведения, установленный в данном обществе (О. Я. Гойхман, И. С. Кон).

В современной поведенческой культуре соблюдаются следующие принципы этикета:

— разумность и необходимость постоянного соблюдения правил этикета;

— неукоснительное следование в поведении нравственным нормам уважения, доброжелательности, порядочности, личного достоинства;

— соблюдение красоты и непринужденности манер поведения;

— уважение к национальным обычаям и традициям.

С раннего возраста ребенка обучают правилам культуры общения с окружающими людьми, включая культуру поведения в общественных местах (на улице, в транспорте, различных общественных учреждениях и т. п.).

Это предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения.

В период дошкольного детства дети знакомятся с основами речевого этикета. Дошкольники постепенно осваивают принятые формы приветствия, прощания, извинения, благодарности, поздравления, пожелания, сочувствия и соболезнования, одобрения и комплимента, приглашения, предложения, просьбы, совета. Овладение культурой речи способствует активному общению детей в совместных играх, установлению доброжелательных взаимоотношений, предотвращает конфликты, создает благоприятный климат общения.

Уже в младшем, а особенно в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок осваивает грамматический строй речи и учится правильно строить фразы, его приучают называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», учат говорить в нормальном темпе, без скороговорки или растягивания слов, четко и понятно для собеседника. В старшем дошкольном возрасте детей подводят к пониманию, что вежливость, деликатность, тактичность, общительность, доброжелательность, приветливость — необходимые качества культуры общения и взаимоотношений. По мере развития навыков культуры общения старший дошкольник приобретает:

— способность посредством языка удовлетворять целый ряд своих потребностей: социальных, эмоциональных и материальных;

— способность более точно выражать свои мысли с помощью грамматически правильного оформления предложений;

— умение завязывать и поддерживать разговор, ожидая реакции собеседника и реагируя на его слова;

— умение слушать, понимать, вступать в диалог, добиваться взаимопонимания;

— умение адекватно ситуации использовать невербальные средства общения: жесты, мимику, пантомимику, в которых проявляется динамическая сторона общения.

Содержание культуры общения предусматривает наряду с освоением культуры речи развитие у дошкольников умения понимать внешнее выражение различных эмоциональных состояний людей и избирать соответствующие способы поведения и общения в ответ с учетом переживаемых ими чувств и эмоций.

Этикет создает условия, благоприятные для общения и сосуществования людей, различных по национальному и социальному положению. Различные национальные и социальные группы вырабатывают свои правила поведения, вносят свой колорит в общепринятые поведенческие принципы. Сегодня человек находится в поликультурном пространстве. По выражению М. С. Кагана, наступает эпоха «многомерного диалога» — универсального диалога как способа существования культуры и человека в культуре. В дошкольном детстве необходимо воспитывать уважительное отношение к представителям иных культур, готовность к контактам с людьми разных национальностей, умение применять в коммуникации правила культуры общения, основываясь на общечеловеческих ценностях и толерантном отношении друг к другу.

Воспитание культуры общения — необходимое условие формирования в дошкольном возрасте основ культуры деятельности.

В чем особенности воспитания культуры деятельности у детей дошкольного возраста?

Культура деятельности предполагает соблюдение детьми элементарных правил организации и осуществления индивидуальной и совместной деятельности, пользования инструментами и материалами, соблюдения норм сотрудничества, ответственности, организованности. Культура деятельности проявляется в поведении ребенка на занятиях, в играх, во время выполнения трудовых поручений, в ручном труде и пр. Дошкольник учится поддерживать порядок, доводить начатое дело до конца, оценивать результат, беречь игрушки, вещи, книги и т. д.

Важный показатель культуры деятельности — умение и желание трудиться, тяга к интересным, содержательным занятиям, появление волевого усилия для достижения результата. При целенаправленном воспитании у ребенка образуются привычка быть занятым, умение самостоятельно организовать свои дела по интересу, способность заниматься тем, чем необходимо, расходовать свою энергию на разумную деятельность.

Основы культуры деятельности складываются к концу дошкольного детства и свидетельствуют о готовности ребенка к выполнению новых обязанностей в школе.

4.2. Воспитание культуры поведения и общения детей дошкольного возраста в истории отечественной педагогики

К вопросу воспитания культуры поведения у детей педагогика обращалась с древних времен. В памятниках культуры и письменной древнерусской педагогики («Поучение Владимира Мономаха», «Домострой», «Гражданство обычаев детских») отражены нормы и правила поведения, отношений между людьми, полезные советы, касающиеся воспитания детей.

Одним из преобразований Петра I было создание свода правил нравственного и поведенческого характера «Юности честное зерцало». Со времен Петра I в России начал складываться дворянский этикет, своеобразно сочетавший древнерусские обычаи с европейскими правилами поведения. В XVIII–XIX века господствовал дворянский этикет, подразумевавший своим носителем личность, поведение, манеры и стиль жизни которой основывались на культурных традициях, этических и эстетических нормах. В педагогике воспитания этикета того времени получила распространение теория «Быть и казаться». Дворянских детей приучали за внешне безупречными манерами поведения скрывать свои истинные чувства, переживания и строго следовать этикету.

В среде разночинной интеллигенции проявлялось критическое отношение к манерности и строгому регламенту дворянского этикета. Демократическое направление в подходе к воспитанию культуры поведения у детей отразилось в произведениях В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, Е. Н. Водовозовой и др. Вопросы воспитания культуры поведения связывались с формированием гуманного отношения к людям, личного достоинства, ответственности за свои действия и поступки.

В основе культуры поведения ребенка лежат нравственные привычки, представления о добре, зле, справедливости, потребность вести себя достойно. Средствами воспитания поведения детей, по К. Д. Ушинскому, являются нравственное просвещение, личный пример взрослых, убеждение, педагогический такт, меры предупреждения отрицательных поступков, поощрения и наказания. В семье закладываются первоосновы нравственности, культура отношения к людям, развиваются чувства справедливости, уважения к народным традициям, чувство собственного достоинства.

Большое значение придавалось воспитанию речевой культуры ребенка. К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой были глубоко убеждены в том, что истинно воспитанный человек формируется в среде, в которой чтят традиции и обычаи поколений, где есть преемственность между прошлым, настоящим и будущим. В языке, в речевом поведении, устойчивых

формулах общения отложились богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. Без этого не может быть культурного человека.

В первые годы советской власти вопросы культуры поведения дошкольников связывались преимущественно с воспитанием у детей гигиенической бытовой культуры, формированием культурно-гигиенических навыков. В 30–40-е годы содержание воспитания культуры поведения расширяется. В «Руководстве для воспитателей детского сада» (1938) ставятся задачи воспитания вежливости, культуры речи, культурно-гигиенических навыков, бережного отношения к вещам. Определяется руководящая роль воспитателя в формировании у детей культуры поведения.

Признается значение раннего воспитания культуры поведения детей. Как подчеркивал А. С. Макаренко, «культурное воспитание ребенка должно начинаться очень рано, когда ребенку еще очень далеко до грамотности, когда он только что научился хорошо видеть, слышать и кое-как говорить».

В работах Е. И. Тихеевой, А. М. Леушиной и других закладываются основы теоретического подхода к культуре речевого общения. Обучение родному языку рассматривается в связи с развитием личности и коммуникативной практики дошкольника. Условием освоения речевого поведения детей является речевой образец взрослых, подражая которому ребенок учится культурному речевому взаимодействию с окружающими. При этом дошкольник не просто копирует речь взрослых — развитие речи прежде всего подразумевает эффективность общения и взаимодействия с окружающими. Это, по выражению Е. И. Тихеевой, открывает путь «к широкой нравственной культуре и облагораживанию характера».

В дошкольной педагогике 50–80-х годов вопросы воспитания культуры поведения и общения дошкольников изучались в русле проблемы формирования нравственных взаимоотношений детей: коллективных (В. Г. Нечаева, В. А. Горбачева, Ф. С. Левин-Щирина, Р. М. Римбург, Т. А. Маркова, Р. С. Буре и др.), дружеских (А. В. Булатова, Т. А. Маркова, Е. И. Щербакова), доброжелательных (Л. А. Пеньевская, В. П. Пушмина, Т. И. Бабаева, М. И. Шарова, А. Д. Кошелева и др.). Культура общения рассматривалась как необходимый нормативно-регуляторный компонент нравственных взаимоотношений дошкольников. Была выявлена роль правил и норм в установлении положительных взаимоотношений детей. Исследования В. С. Мухиной, С. Г. Якобсон, П. М. Моревой и других доказали, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать не только отдельные правила, но и нормы культуры поведения и взаимоотношений. Успешность общения и поведения зависит от куль-

турных установок и нравственных ориентаций ребенка (Л. В. Артемова, С. А. Козлова, Т. А. Репина, А. А. Рояк). Изучалось влияние эмоционального развития на освоение культурного опыта (Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова).

Ряд работ (Л. И. Дурандина, Е. Ю. Демурова, Л. В. Лидак, С. В. Петерина и др.) был непосредственно посвящен исследованию проблемы воспитания культуры поведения и общения детей в разных видах деятельности (игровой, учебной, трудовой). Культура общения дошкольников была рассмотрена как система умений, обеспечивающих организацию эффективной коммуникативной деятельности детей, в которой содержание информации, поведенческие и речевые средства служат установлению нравственных взаимоотношений между детьми.

Основа культуры общения — гуманное отношение человека к человеку. Поэтому воспитание культуры общения у детей требует формирования доверия, доброжелательности к людям, уважительного отношения. Высокий уровень проявления старшими дошкольниками культуры общения характеризуется содержательностью общения, широкой направленностью коммуникации, выполнением правил и соблюдением норм поведения.

Особую роль в проблеме воспитания у дошкольников культуры поведения в советский период сыграла С. В. Петерина. Она не только теоретически обосновала сущность процесса воспитания культуры поведения и отношений в дошкольном детстве, но и раскрыла методический инструментарий (содержание, методы и формы) развития культурного опыта ребенка в динамике возрастного развития детей дошкольного возраста начиная с третьего года жизни. Методическое пособие С. В. Петериной «Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста» и сегодня используется в дошкольных учреждениях.

Начало XXI века ознаменовалось новым интересом к проблеме воспитания культуры поведения и общения дошкольников. Культурологический подход в дошкольной педагогике, признание самоценности дошкольного детства как периода активного вхождения в культуру и культуротворчества открыли новые грани в проблеме воспитания культуры поведения и общения. В современных исследованиях (С. А. Козлова, Е. О. Смирнова, М. В. Корепанова, Р. М. Чумичева и др.) подчеркивается значимость гармонии внутреннего мира ребенка с социумом как ведущего условия формирования у дошкольника позитивного образа «Я» и становления культуры отношений с окружающими людьми.

Культура общения, поведения и деятельности рассматривается как компонент коммуникативной культуры, социально-нравственной компетентности и коммуникативной готовности ребенка к школе

(А. Г. Гогоберидзе, Т. И. Бабаева, О. Н. Сомкова, Е. Е. Кравцова и др.). Достаточно активно разворачивается методический поиск эффективных технологий, средств воспитания культуры общения (Л. М. Шипицына, О. Л. Князева, С. В. Крюкова и др.). Углубленно изучаются проблема воспитания этикета в дошкольном детстве, регулятивные, коммуникативные, этические и эстетические функции этикета как основы культуры общения дошкольников (И. Н. Курочкина). Вопросы воспитания культуры поведения, общения и деятельности дошкольников получают освещение в действующих образовательных программах, входят в содержание образовательных областей «Коммуникация» и «Социализация».

В целом проблема воспитания культуры поведения и общения дошкольников в ретроспективе времени проходит путь от эмпирического подхода к пониманию значения, содержания, методов воспитания культуры к теоретическому знанию, основанному на изучении особенностей социального развития дошкольников, понимания роли культуры в социальном созревании ребенка, механизмов присвоения культурного опыта и педагогических условий его воспроизведения в практике общения и поведения детей.

4.3. Педагогические условия и методы воспитания культуры поведения и общения у детей дошкольного возраста

При каких педагогических условиях воспитание культуры поведения и общения у детей дошкольного возраста будет успешным?

Современный детский сад — это место, где дошкольник получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Задача педагога — создание культурной среды развития для каждого ребенка и оказание ему помощи и поддержки в активном освоении культурного опыта.

Педагогическими условиями воспитания культуры поведения и общения у дошкольников являются:

— речевая и поведенческая культура взрослых, окружающих дошкольников (педагогов, родителей);

— продуманная, рациональная организация образа жизни детей в детском саду;

— разнообразная предметно-развивающая среда, удовлетворяющая актуальные потребности дошкольников в общении и деятельности, интересы мальчиков и девочек;

— взаимодействие педагогов и родителей дошкольников в воспитании поведенческой культуры привычек, выработке единых позиций

и согласованных действий с учетом индивидуальных особенностей детей в освоении культурного опыта;

— проектирование содержательной жизни детей, «событийного сценария», обеспечивающего накопление опыта переживаний, участия в эмоционально насыщенных ситуациях нравственного поведения, дружеских контактов, уважения к другим людям, а также развитие собственного достоинства.

Необходимым условием воспитания культуры поведения является обеспечение эмоционально-комфортного состояния детей в детском саду. Воспитатель оценивает:

— эмоциональные проявления ребенка: с каким настроением он чаще всего приходит в группу, насколько комфортно чувствует себя в детском саду;

— общение и взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми: умение вступать в контакт, учитывать эмоциональное состояние партнера по общению, соблюдать правила культуры общения, освоение игровых и коммуникативных умений;

— личностные черты поведения: доброжелательность, дружелюбие, активность.

Умение воспитателя правильно оценить индивидуальные особенности каждого ребенка позволяет выбрать адекватную тактику в воспитании культуры поведения и общения.

В воспитании у детей навыков и привычек культурного поведения соблюдается принцип единства и целостности воспитательного процесса. Это взаимосвязь задач, методов и средств воспитания: последовательности, систематичности в воспитании, повторности упражнений в формировании культурных навыков и привычек, создание активных побуждений детей к выполнению правил культуры поведения в разных видах деятельности и режимных процессах. Необходимо сформировать действенность моральных чувств, стремление к поступкам, в основе которых лежат социально-ценные побуждения.

В воспитании культуры общения детей педагогу необходимо влиять на все стороны коммуникативного процесса: его содержание (то есть информационный обмен), способы речевого и практического взаимодействия (коммуникативные и поведенческие умения) и соответствующие нравственные представления дошкольников о нормах и правилах поведения и общения, нравственных качествах и поступках людей.

Культура поведения ребенка основана на доброжелательности, уважении, вежливости, стремлении к достижению взаимопонимания с окружающими людьми. Эмоционально привлекательно для дошкольников раскрываются соответствующие культурные нормы общения и сотрудничества людей. Формируются коммуникативные

умения, связанные с осуществлением взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Все требования к поведению должны быть сформулированы взрослым в простой и понятной дошкольнику форме. Они помогают ребенку понять, как он должен вести себя в обществе. Для дошкольников правила формулируются не в общей форме («Надо быть вежливым»), а конкретно, с указанием на действие, которое ребенку нужно выполнить в тех или иных обстоятельствах («Если тебе вручили подарок, скажи “спасибо”»).

Младший дошкольник хорошо усваивает правило культуры поведения, если оно обращено лично к нему. Становясь старше, дети начинают воспринимать нормы и правила как обязательные для всех.

На протяжении дошкольного возраста правила культуры поведения усложняются. Увеличивается объем правил. Они становятся разнообразнее и начинают определять не только отдельные действия и поступки ребенка (сказать «спасибо», «пожалуйста», поздороваться, попрощаться и т. п.), но весь образ его жизни с позиции культурных требований.

К концу старшего дошкольного возраста дети приобретают культурные привычки вежливого, доброжелательного общения, соблюдения культурно-гигиенических правил, норм этикета, культуры поведения в общественных местах. Дети не только знают много правил, но и способны понять, почему их нужно выполнять. Дошкольники переживают чувство удовлетворения, если взрослые одобряют их поведение и связывают умение следовать правилам культуры с растущей самостоятельностью и взрослением.

Задача воспитателя — понятно для детей сформулировать правило культуры поведения, показать, как его выполнять, и своим примером, положительной оценкой вызвать желание следовать правилу. Воспитатель на конкретных примерах объясняет детям необходимость и целесообразность каждого правила поведения. Осознав ценность правил, дети начинают активно ими пользоваться, и постепенно это становится для них нормой поведения.

Как воспитывать культуру общения и поведения у детей?

В младшей группе дети нуждаются в многократном показе воспитателем способов поведения, напоминании правил, постоянной помощи воспитателя. Педагог широко использует игровые формы: инсценировки с игрушками, сюжетно-дидактические игры, игровые ситуации, в которых дети упражняются в выполнении правил: например, «учат» зайчика и медвежонка здороваться, говорить «спасибо», бережно обращаться с игрушками и т. п. Игровой персонаж, сопровождая младших дошкольников в повседневной жизни, помогает воспитателю активи-

зировать интерес к выполнению правил культуры поведения, а также контролировать и оценивать действия детей.

В средней группе воспитатель добивается самостоятельности детей в выполнении известных ранее правил и помогает освоить новые. При этом он также активно обращается к методу показа способов выполнения правил, создает игровые и реальные ситуации, в которых дети накапливают практический опыт культурного поведения и общения (ситуации «К нам в гости пришла бабушка Арина», «Как порадовать друзей», «Поможем медвежонку помириться с ежиком» и т. п.).

Учитывая, что выработка культурных привычек требует постоянных упражнений, педагог использует все возможности для обогащения нравственных представлений, чувств и поведения каждого ребенка. Правильно, если в образовательной деятельности, на прогулках, в повседневном общении педагог создает активные побуждения у детей к выполнению правил культуры поведения, всегда поощряет и поддерживает желание детей выполнять правила самостоятельно.

Воспитатель отдает предпочтение развернутой педагогической оценке, в которой не только выражается одобрение, но и подчеркивается, какие именно действия ребенка, выполнение какого именно правила заслужили высокую оценку. Такая педагогическая оценка помогает остальным детям дополнительно утвердиться в правильном поведении. Педагог часто прибегает к так называемой авансированной, предвосхищающей положительной оценке ребенка за будущие действия, которая служит для него поведенческим ориентиром.

В старшем дошкольном возрасте культура поведения ребенка становится более разнообразной. Дети осваивают не отдельные правила, а целые их группы, регламентирующие поведение. Повышается общая осознанность культурных норм. Поведение детей становится более гибким, расширяется сфера применения правил (поведение в различных общественных местах), возрастает вариативность использования той или иной формы культурного поведения (по отношению к людям разного возраста, с учетом тех или иных жизненных обстоятельств).

Дошкольники знакомятся с правилами этикета, появляются требования к манерам поведения: держаться естественно, разговаривая, смотреть в глаза собеседнику, приветливо отвечать на вопросы, не уходить, если разговор не закончен, не перебивать говорящего, дать ему высказаться и т. п.

Как организовать ситуации воспитания культуры общения и поведения?

В группе воспитателем создаются игровые и реальные ситуации, имитирующие разные формы культурного поведения («Мы принимаем

гостей», «Как правильно вручить и принять подарок», «Разговор по телефону», «Мы идем в театр»). Используются видеосюжеты, демонстрирующие детям разные формы культурного поведения, детская литература, игры-драматизации. Проводятся этические беседы с детьми о культуре поведения и общения.

Обсуждаются и разрешаются проблемные ситуации, связанные с проявлением культуры общения («Как правильно поступить?», «Почему обиделась Оля?», «Поделись улыбкою своей», «Вежливый разговор» и т. п.). При этом воспитатель может придерживаться определенной последовательности в освоении детьми правил и форм культуры поведения.

1-й шаг. Привлечение внимания детей к проблеме, к соответствующему правилу и способу культуры поведения.

Задача педагога: вызвать у детей интерес к поведенческой проблеме, желание разрешить возникшую ситуацию.

Действия педагога: введение в ситуацию, рассказ воспитателя или игрового персонажа, показ инсценировки, видеосюжета, картинки.

2-й шаг. Обсуждение с детьми проблемы (события, ситуации).

Задача педагога: вызвать у детей желание высказаться, обратиться к своему личному опыту в аналогичной ситуации.

Действия педагога: постановка проблемных вопросов, обращение к чувствам и переживаниям детей, привлечение примеров из личного опыта (детей в группе, самого педагога, детей из другого детского сада), нацеливание на разные варианты решения проблемы (как поступить).

3-й шаг. Формулирование правила поведения в подобных ситуациях и обстоятельствах.

Задача педагога: побуждать детей самостоятельно сформулировать правило и перечислить соответствующие способы поведения.

Действия педагога: поддерживать самостоятельность детей, поощрять активность в высказываниях, предлагать для обсуждения разные варианты, дать окончательную формулировку правила.

4-й шаг. Наглядная фиксация правила и способов его выполнения.

Задача педагога: пробудить фантазию детей, активность в поиске формы наглядной фиксации правила и способов его выполнения.

Действия педагога: поощрять инициативу и активность детей, предлагать разный материал для осуществления замысла и предложений детей (краски, фломастеры, трафареты, картинки, символические изображения).

5-й шаг. Практическое разыгрывание ситуаций общения или поведения, связанных с выполнением правила.

Задача педагога: упражнять детей в практическом выполнении правил для разрешения ситуации.

Действия педагога: создать проблемно-игровую обстановку, вовлечь детей в ситуацию общения, оказать при необходимости поддержку в выборе способа разрешения проблемной ситуации, включить детей в обсуждение.

6-й шаг. Эмоциональное завершение ситуации.

Задача педагога: закрепить положительное эмоциональное впечатление детей, нацелить на самостоятельное выполнение правила в общении и поведении.

Действия педагога: выразить свое удовлетворение действиями детей и закончить эмоциональным моментом — песней (например, «От улыбки станет всем светлей») или общей игрой.

Педагог постоянно поддерживает стремление старших дошкольников выполнять правила культуры поведения. Оценивая поступки, он связывает самостоятельность в выполнении правил культуры поведения со взрослением своих воспитанников, с их особым положением самых старших в детском саду (служат примером для других детей), с перспективой предстоящего обучения в школе. Постепенно у детей формируется привычка следовать требованиям культуры в личном поведении и во взаимоотношениях с другими людьми. В итоге старшие дошкольники приобретают необходимую социальную компетентность, которая свидетельствует о готовности применить освоенные культурные умения и социально-ценностные представления в новых условиях школьного обучения.

Глава 5. Основы развития, воспитания и обучения детей в игре

5.1. Задачи и содержание развития, воспитания и обучения детей в игре

Что такое детская игра?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Игра — это деятельность, которая одновременно протекает в двух планах. С одной стороны, игра подразумевает условность ситуации и содержит ряд условных элементов. С другой стороны, в игре имеется план реальных действий и отношений, так как детям нужно договариваться о том, что происходит в игре.

Основной структурной единицей развернутой формы игры Д. Б. Эльконин называет *роль*, которая и создает двуплановость игры. Роль может быть представлена в неявном виде — как игровая позиция, которая характеризуется принятием ребенком игровых правил, появлением позиции «как будто», «понарошку». Наличие игровой позиции свидетельствует о том, что ребенок осознанно отделяет игру от неигры.

Ребенок произносит «как будто» и оказывается совсем в другом мире: волшебном лесу, космической ракете, телевизионной студии... Таинство игры в том, что ребенок верит, что он находится в волшебном воображаемом мире игры, и в то же время понимает, что он находится «здесь и сейчас», например в группе детского сада или в комнате у себя дома.

Игра — деятельность символическая, так как вместо реальных предметов в ней фигурируют символы — предметы или действия, имитирующие реальные. Так, любимая кукла превращается в игре то в веселого, то в капризного ребенка... Ее нужно покормить, и тут на помощь приходит игрушечная посуда. И вот в тарелке уже появляется «каша», а если под рукой нет игрушечной ложки, ее с успехом заменяет палочка. Все это символические действия с предметами, ситуация замещения реальности. По мнению многих ученых, возможность использовать в своей деятельности символы — это одна из универсальных способностей человека, а ее освоение происходит именно в игре.

Игра — это деятельность, в которой ребенок воссоздает другие виды человеческой деятельности. Например, то, как мама ухаживает за ребенком, как доктор лечит зверей, как артист показывает спектакль, как воин стоит на страже добра и борется со злом. Принимая на себя разные социальные роли, ребенок осваивает в игре сложную систему человеческих отношений. Именно в игровой практике ребенок начинает понимать, что люди любят друг друга и проявляют заботу, защищают друг друга и помогают. Если соответствующая игровая практика не накоплена в дошкольном детстве, социальное развитие ребенка может быть осложнено.

Игра — добровольная деятельность, она несет в себе чувство свободы и удовольствия. Нельзя играть по принуждению. Пожалуй, для дошкольника это единственная деятельность, в которой он пользуется полной свободой и может выбирать, во что играть, с кем играть, сколько времени играть, какие игрушки брать.

5.2. История становления методики развития, воспитания и обучения детей в игре

Как появилась игра? Зачем дети играют? Что думают об этом зарубежные ученые?

Понимание феномена игры прошло длительный путь. Как сложное и интересное явление игра привлекает внимание разных ученых. Согласно теории «избытка сил» (*Ф. Шиллер и Г. Спенсер*, середина XIX века)

игра возникает у молодых животных в силу того, что не вся их энергия затрачивается на борьбу за существование; образуется избыток энергии, который и находит выход во всевозможных движениях, не имеющих прямой полезности для выживания. Основной функцией игры Г. Спенсер считал упражнение в приобретении необходимых качеств.

Предметом специального исследования игра животных и человека стала впервые в работах *К. Грооса* (1899). Игра, по данным К. Грооса, возникает только у тех животных, врожденные инстинктивные формы поведения которых оказываются недостаточными для приспособления к изменчивым условиям существования. К. Гроос считал игру формой самоусовершенствования молодых существ, поэтому его теория носит название «Теория предупреждения».

Существенную поправку в теорию К. Грооса внес *К. Бюлер* (начало XX века), который считал, что стремление в игре к повторению одних и тех же действий поддерживается удовольствием от самого ее процесса. Такое удовольствие он называл функциональным, а игру определял как деятельность, сопровождающуюся функциональным удовольствием и ради него совершаемую.

Особый интерес представляет исследование *Ж. Пиаже* (1945), рассматривавшего игру в связи с развитием символической функции как деятельность, в которой преобладают процессы ассимиляции ребенком окружающей действительности в соответствии с присущей детям эгоцентрической позицией.

Как появилась игра? Зачем дети играют? Что думают об этом отечественные ученые?

В отечественной марксистской литературе вопрос о происхождении и содержании игры был поставлен Г. В. Плехановым. Игра, указывал он, есть «дитя труда, который необходимо предшествует ей во времени». Плеханов считал, что игра возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающих поколений к жизни в обществе.

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многочисленные психолого-педагогические исследования (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн и др.). В них раскрыты историческое происхождение и социальная природа детской игры, ее внутренняя структура и значение в социокультурном развитии ребенка. Было установлено, что в условиях существования первобытного общества у детей нет игры или она существует в зачаточной форме. На заре человеческой эволюции дети принимали непосредственное участие в труде взрослых, используя доступные примитивные орудия и формы труда. Это признак невыделенности детского сообщества из взрослого. Дети входили в жизнь взрослых при помощи

упражнений в использовании орудий труда. В этот период встречались спортивные игры, игры-соревнования, но ролевые игры отсутствовали.

Ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в связи с изменением места ребенка в нем. Это было обусловлено усложнением производственных отношений и форм труда. На этом этапе происходят изменения в процессе формирования ребенка как члена общества: выделяются общие способности, необходимые для овладения любыми формами труда (четкая координация, ловкость и пр.). К этому же периоду относят создание символических игрушек (мяча, куклы). Считается, что такие игрушки возникли из культово-ритуальной практики человека. Долгое время они выполняли и игровую, и ритуальную функцию.

Д. Б. Эльконин указывал, что символизм игры, деятельность игрового замещения не является изобретением самих детей. Он связывал генезис игры с «магической репетицией» предстоящей охоты с распределением ролей или с эмоционально-насыщенным рассказом-драматизацией взрослых об успешной охоте в ходе ритуальной игры. Игра детей берет начало в этой ритуально-эстетической практике взрослых.

Этот опыт был перенесен в архаическую «праигру» с уменьшенными орудиями труда. Будучи «вытолкнутыми» (Д. Б. Эльконин) из материального производства, дети становятся предоставленными сами себе. Появляется период, когда дети не участвуют непосредственно в жизни взрослого сообщества. Они начинают объединяться в игровые сообщества. При помощи символической игрушки дети воссоздают те сферы жизни и труда людей, в которые они не включены теперь в силу возраста, но к которым стремятся.

В процессе игры дети усваивают смыслы и мотивы человеческой деятельности, воспроизводят социальные отношения взрослых. Через игру дети включаются в жизнь взрослых, удовлетворяя потребность в участии в ней. Постепенно детство становится периодом жизни, специально отведенным для общей ориентации в сложно организованной человеческой деятельности и социальных отношениях. Таким образом, *ролевая игра является социальной по своему происхождению и содержанию*.

С исторической точки зрения взрослые определенным образом «указывают» детям, как и во что им играть, презентуют ребенку «сверхценность» взросления. По мнению В. Т. Кудрявцева, сюжетно-ролевая игра — это своеобразный «агент» взрослого общества в мире детей. Это значит, что требуется тщательное руководство игрой со стороны взрослых, отбор ее содержания. В то же время игра не исчерпывается моделированием отношений и деятельности взрослых. В игре дети стали проявлять «надситуативную активность» (В. Т. Кудрявцев),

активно экспериментировать в игровой форме с образами социальных отношений взрослых, а не просто моделировать данные отношения. Достраивание сюжета игры, интерпретация игровой роли — это средства данного экспериментирования.

В игре ребенок осваивает не конкретные знания об окружающем мире, а систему общечеловеческих способностей — это общие способы действий с вещами, универсальные способы мышления и нравственного отношения к миру. Таким образом, через игру возникают условия для творческого самоопределения детей в культуру.

Какие задачи воспитания и развития ребенка могут быть решены в игровой деятельности?

Особенности творческой ролевой игры детей, ее социокультурное значение в развитии ребенка раскрыты в работах Е. И. Тихеевой, Ф. И. Фрадкиной, Д. Б. Эльконина, А. П. Усовой, Д. В. Менджерицкой, Р. М. Римбург, Р. И. Жуковской, П. Г. Саморуковой, Т. И. Бабаевой, Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, Е. Е. Кравцовой, О. В. Солнцевой и др. Определены особенности, место и значение дидактических и подвижных игр, игр с правилами (Е. И. Радина, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, В. Р. Беспалова и др.) в развитии умственной и физической компетенции дошкольников, воспитании культуры поведения и общения. Раскрыто значение игры в художественном развитии и воспитании детей (Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Н. В. Артемова, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, О. В. Акулова и др.). Изучено влияние игры на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста (З. А. Михайлова, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец, Е. А. Носова и др.), выявлены позитивные возможности синтеза игры и труда (М. В. Крулехт, Э. В. Онищенко).

В какие игры играют дети дошкольного возраста?

Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различны по содержанию, способам организации, значению для развития и воспитания ребенка, используемым в ней предметам. Это существенно затрудняет классификацию детских игр, однако интенсивное обращение к игре в образовательном процессе детского сада делает их классификацию необходимой.

В дошкольной педагогике распространено деление игр на две большие группы. Игры, правила которых устанавливаются по ходу игровых действий, чаще всего называют **творческими**, или играми **с открытыми правилами**. Кроме того, существуют игры с **готовыми**, или **закрытыми**, **правилами**. Обычно их называют **играми с правилами**. В качестве ведущего признака для выделения таких групп игр выступают игровые правила.

Творческие игры можно разделить на две подгруппы (рис. 2).

I подгруппа: *творческие игры на основе готовых сюжетов*. Сюда относят *подражательные* игры, основанные на повторении понравившегося действия взрослого либо сюжета книги, мультфильма. Это *сюжетно-отобразительная игра* (по определению Л. С. Выготского — «игра-воспоминание»), в которой ребенок отображает действия взрослого, повторяя их по памяти, и *игра-драматизация*, в которой основой игрового действия является литературный сюжет. Сюжетно-отобразительная игра — принадлежность раннего и младшего дошкольного возраста, а вот игру-драматизацию дети любят на протяжении всего дошкольного детства. *Театрализованные игры* ориентированы на зрителя, в них дети занимают позицию актеров, которые показывают зрителям спектакль. Дети принимают участие в создании его сценария, оформлении декораций и костюмов, афиши, пригласительных билетов. В играх на основе готовых сюжетов творческое начало проявляется в создании игровых образов, отборе средств выразительности, в создании обстановки для игры.

II подгруппа: *игры с сюжетами, самостоятельно придуманными детьми*.

Сюжетно-ролевые игры — это игры, в которых ребенок самостоятельно придумывает и развивает сюжет, принимая на себя ту или иную роль. Расцвет сюжетно-ролевой игры приходится на возраст от 3 до 5 лет. Затем сюжетно-ролевая игра постепенно начинает уступать место другим видам игр.

Режиссерские игры — в них придумывание и развитие сюжета происходит через роли, которые ребенок передает игрушкам. В такой игре ребенок разговаривает от имени разных персонажей-игрушек, передвигает их по игровому полю, комментирует происходящее в игре. Вначале режиссерская игра появляется как индивидуальная деятельность ребенка. Самые ранние ее проявления приходятся на третий год жизни. К старшему дошкольному возрасту режиссерская игра возможна и при совместной деятельности детей. При этом у дошкольников сохраняются и индивидуальные режиссерские игры.

Игра-фантазирование построена на воображении, тесно связанном с готовым рисунком или рисунком, выполняемым по мере развития сюжета. Такая игра сопровождается диалогами и монологами героев, комментариями и протекает преимущественно в речевом плане. Продукт игрового воображения может быть связан как с внешней, так и с внутренней (про себя) речью ребенка. Обычно игра-фантазирование появляется у детей в старшем дошкольном возрасте.

Игры-проекты включают в игровой процесс другие виды деятельности (рисование, конструирование, ручной труд) для реализации игровых

задач. Такие игры — принадлежность старших дошкольников, которым уже важен не только процесс, но и результат своей деятельности.

Театрализованные игры, импровизационные и игры-фантазирования носят название рубежных игр (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев): ребенок проявляет себя в качестве автора, актера, зрителя. В такой деятельности происходит сдвиг мотива с процесса игры на ее результат.

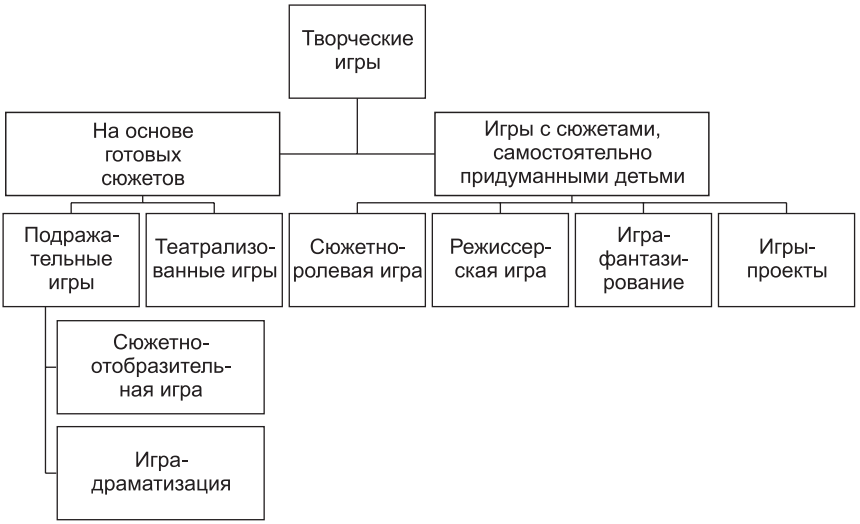


Рис. 2. Классификация творческих игр детей

Игры с правилами создаются и вносятся в жизнь детей взрослыми. К ним относят: подвижные, спортивные, интеллектуальные, музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные), коррекционные, шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые игры. Среди игр с правилами большую группу составляют народные игры, которые передаются детьми из поколения в поколение.

Игры могут быть классифицированы по месту в педагогическом процессе детского сада (Л. А. Венгер, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, С. Л. Новоселова). В этом случае выделяют:

— самодеятельные (самостоятельные) игры, которые возникают по инициативе самих детей;

— игры, организуемые взрослым в целях обучения, воспитания или коррекции развития детей.

В чем заключается роль игры в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста?

В период дошкольного детства ребенок включается в разные виды деятельности. Но игра — особый вид деятельности по тем возможностям, которые она открывает для ребенка. Роль игры в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста была раскрыта в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. П. Усвой, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова и др.

Игра — важнейшая сфера самовыражения ребенка, развития его «самости». Игра в полной мере выполняет свои развивающие функции, когда является самостоятельной детской деятельностью. Именно в игре впервые начинает проявлять себя воображение — основа творческой деятельности человека. Развитию воображения могут способствовать разные виды игр, специальные игровые тренинги, но особенно благоприятные условия для развития воображения создают сюжетно-ролевые и режиссерские игры.

Игра дает ребенку возможность эмоционально насыщенного вхождения в жизнь взрослых на основе воспроизведения их социальных отношений. Игра создает благоприятные возможности для развития у ребенка самоутверждения и самооценки. Именно в игре ребенку предоставляется возможность пережить «ситуацию успеха», получить признание сверстников.

Игра — деятельность, которая несет в себе радость. Радостное самоощущение детей во время игры — важнейшее условие становления детской общности. В игре ребенок начинает осознавать себя как члена определенного коллектива, впервые появляется чувство единения, формируется понятие «мы». Дети начинают оценивать друг друга, появляется общественное мнение. Соответственно, благодаря игре детская группа развивается как коллектив.

В игре активно формируется способность внимательно относиться к точке зрения другого, смотреть на мир с его позиции. Тем самым стимулируется преодоление детского эгоцентризма, переход на новую ступень интеллектуального развития. Так, например, в сюжетно-ролевой игре ребенку необходимо становиться на позицию партнера, учитывать ее в своих действиях. В режиссерской игре ребенок решает еще более сложную задачу. Он сам организует игровую ситуацию, регулирует отношения персонажей, мотивирует их поступки. При этом ребенок оказывается «над ситуацией», становится ее хозяином. Это качество значимо для дальнейшего обучения в школе.

В игре у ребенка развивается символическая (знаковая) функция сознания, которая проявляется в использовании вместо реальных пред-

метов-заместителей (шишка вместо пирожка, листок — вместо тарелки и пр.). Использование предметов-заместителей постепенно приводит к появлению замещения во внутреннем плане — плане сознания. Это позволяет ребенку «действовать в уме», решать разные задачи, используя образы и речь.

В процессе игры зарождаются другие виды детской деятельности. Например, в игре с правилами ребенок начинает обращать внимание на способы и средства достижения результата, учится сознательно подчиняться правилам, что важно для овладения учебной деятельностью. Чем выше у ребенка уровень развития игровой деятельности, тем выше произвольность поведения, воля. Это важно для успешного обучения в школе.

Дошкольное детство — сензитивный период игры. Если в это время ребенок наигрался от души, то в дальнейшем он легко адаптируется к любым ситуациям, принимая на себя разные роли, например роль ученика.

Какое место занимает игра в педагогическом процессе детского сада?

Особая роль игры в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста требует насыщения ею всего педагогического процесса детского сада. Для игры отводится время до завтрака и после него, игра является важнейшим способом организации непосредственной образовательной деятельности детей, игры организуются также и на прогулке, и во второй половине дня.

Утром целесообразно создавать условия для игр с правилами, не требующих высокой двигательной активности. Это развивающие и дидактические, сюжетно-ролевые игры. Воспитатель организует индивидуальные игры детей и игры небольшими подгруппами.

Время на прогулке может быть использовано для подвижных игр, игр с природным материалом, сюжетно-ролевых игр.

Наиболее полноценно игры организуются во второй половине дня. Важно воздавать условия для разных видов игр: сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных, игр с правилами.

Игра тесно связана с непосредственно организованной образовательной деятельностью, осуществляемой на основе комплексно-тематического подхода. Получаемые детьми представления влияют на формирование игровых интересов, находят отражение в сюжетно-ролевых и режиссерских играх. Особенно важны для развития игры глубина и яркость получаемых детьми впечатлений, их эмоциональная насыщенность.

В процессе организации образовательной деятельности детей воспитатель широко использует игровые технологии обучения детей (например, логико-математические и дидактические игры). Игра выступает как оболочка — некое обрамление образовательной деятельности (например, игра-путешествие и др.). В образовательной деятельности применяются различные игровые приемы: действия с игрушками, игровая имитация движений, действий, речи, игровые роли. Эти приемы поддерживают внимание детей, способствуют повышению познавательной активности, стимулируют проявления творчества.

5.3. Современные технологии развития, воспитания и обучения детей в игре

Почему творческая ролевая игра — основная форма игровой деятельности детей дошкольного возраста?

В творческих играх происходит отражение впечатлений детей об окружающей жизни. Творческое воображение ребенка проявляется в создании игрового замысла, построении сюжета, отборе выразительно-изобразительных средств для создания игровых образов, в отборе материала. Творческая игра дает педагогу представление об особенностях понимания детьми тех или иных явлений, отношения к ним. Наиболее ярко черты творческой ролевой игры проявляются в сюжетно-ролевых играх.

Какова структура сюжетно-ролевой игры?

Основа сюжетно-ролевой игры — воображаемая ситуация, в ней наиболее явно выражено расщепление действительности на реальную и символическую. Воображаемая ситуация включает сюжет, роль, принимаемую ребенком на себя, и связанные с ней действия.

Что такое игровой сюжет?

Это предмет игрового изображения, последовательность и связь изображаемых событий, их совокупность (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова). В сюжете раскрывается содержание игры — характер тех действий и отношений, которыми связаны игровые роли. Наиболее распространенные сюжеты детских игр — профессиональные («в доктора», «в космонавтов»), приключенческие (путешествия, войны), сказочные и фантастические.

Что представляет собой игровая роль?

Это образ, который ребенок принимает на себя добровольно или по договоренности с другими играющими. Основа роли — отношение ребенка к принимаемому образу, отождествление себя с ним. В дошкольном детстве ребенок овладевает целой гаммой отношений с людьми, кото-

рая и находит отражение в игровой деятельности. Ребенок выступает в игре как родитель, который заботится о детях, через роль попадает в отношения партнерства, уважения, лидерства, подчинения, равенства. Роль выражается в речи, действиях, выполняемых ребенком, в мимике и пантомимике. Интерес ребенка к той ли иной роли связан с ее местом в сюжете (главная или второстепенная), привлекательностью образа для ребенка.

В играх дети принимают либо роли конкретного взрослого человека или персонажа фильма, книги, либо обобщенные роли-профессии (учитель, врач), либо роли сказочных и фантастических персонажей (царевна, волшебник, Бэтмэн).

Что такое игровые действия?

Это действия игрового замещения. Замещение основано на расщеплении выполняемого действия и смысла, который в него вкладывается (кормление куклы игрушечной ложкой, использование вместо ложки палочки, жест, имитирующий кормление без использования предмета, — во всех примерах смысл один, а действия разные).

Какими игровыми действиями пользуется ребенок?

Ребенок использует предметные игровые действия (сюжетная игрушка взамен реального предмета), действия с предметами-заместителями (например, палочка вместо ложки, градусника). Постепенно ребенок перестает нуждаться в опоре на предмет — и переходит к изобразительным действиям, которые сопровождаются вербальными комментариями-пояснениями («Мы как будто уже вымыли руки»). Существуют особые игровые действия по обозначению игрового пространства. Сначала это обозначение требует предметов-маркеров игрового пространства (корабль нужно выложить из кирпичиков на полу), а затем — только речи без каких-либо физических предметов («Здесь корабль, а там — море»).

Вербальный комментарий обозначает роли, события. Речь позволяет игре становиться совместной, коллективной. Чем обобщеннее и короче игровые действия, тем глубже проникает ребенок в смысл человеческих отношений.

Что определяет содержание детских игр?

Многочисленные исследования (Д. Б. Эльконин, П. Г. Саморукова, Т. И. Бабаева, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, О. В. Солнцева и др.) свидетельствуют о том, что источником содержания детских игр являются ситуации, где:

— ребенок активно действует вместе со взрослыми (сам ест, одевается, участвует в праздниках, в выборе продуктов в магазине);

— ребенок выступает как объект действия взрослого (его лечит врач, стрижет парикмахер);

— ребенок наблюдает деятельность взрослых либо узнает о ней опосредованным путем (из фильмов, книг, рассказов и пр.).

При этом ведущий источник игры — тот, который вовлекает ребенка в активное сопереживание, вызывает яркое эмоциональное отношение, обеспечивает освоение дифференцированных представлений.

Как происходит усложнение сюжетно-ролевой игры?

Сюжетно-ролевая игра постепенно усложняется. Генезис сюжетно-ролевой игры был раскрыт Д. Б. Элькониным.

Первый этап. Основным содержанием игры являются действия с предметами. Они осуществляются в определенной последовательности, хотя эта последовательность часто нарушается. Цепочка действий носит сюжетный характер. Основные сюжеты бытовые. Действия однообразны и часто повторяются. Роли не обозначены. По форме это игра рядом или одиночная игра. Дети охотно играют со взрослым. Самостоятельная игра кратковременна. Как правило, стимулом возникновения игры является игрушка или предмет-заместитель, ранее использованный в игре.

Второй этап. Как и на первом уровне, основное содержание игры — действия с предметом. Эти действия развертываются более полно и последовательно в соответствии с ролью, которая уже обозначена словом. Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки. Объединения детей кратковременны. Основные сюжеты по-прежнему бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется. Игрушки заранее не подбираются, но дети чаще обращаются к одним и тем же — любимым. В игре объединяются 2–3 человека.

Третий этап. Основное содержание игры по-прежнему составляют действия с предметами. Однако они дополняются действиями, направленными на установление разнообразных контактов с партнерами по игре. Роли четко обозначены и определены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются (чаще по ходу игры) в соответствии с ролью. Логика, характер действий также определяется в соответствии с ролью. Игра чаще протекает как совместная, хотя взаимодействие перемежается с параллельными действиями партнеров, не связанных друг с другом, не соотнесенных с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты становятся более разнообразными: дети отражают труд, быт взрослых, яркие общественные явления.

Четвертый этап. Основное содержание игры — отражение отношений и взаимодействий взрослых друг с другом. Тематика игр

разнообразная; она определяется не только непосредственным, но и опосредованным опытом детей. Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения устойчивы. Они строятся на интересе к одним и тем же играм или на основе личных симпатий и привязанностей. Игры одного содержания не только многократно повторяются, но и развиваются, обогащаются, существуют длительное время. В игре четко выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда его изготовление (игрушек-самоделок). Требования соответствия жизненной логике распространяется на все поступки и ролевое поведение участников. Количество вовлеченных в игру увеличивается до 5–6 детей.

Таким образом, усложнение сюжетно-ролевой игры Д. Б. Эльконин рассматривает через изменение ее структуры и содержания, длительности, разнообразия сюжетной линии.

В работах Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой (1980-е) усложнение сюжетно-ролевой игры рассматривается через усложнение условных игровых действий (замещения). Игра строится как постоянный переход ребенка из плана условных действий в план их вербального обозначения и обратно. Развертывание игрового сюжета в единстве этих двух планов называется *способом построения игры*. Конкретный способ построения игры характеризуется тем, какой из элементов структуры сюжета выступает для ребенка определяющим и в каком по форме игровом действии он реализуется.

Можно выделить три способа построения игры, усложняющиеся по мере развития ребенка.

Так, можно говорить *о последовательности предметно-игровых действий* как способе построения игры. В 1,5–3 года ребенок может осуществлять простейшие игровые действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное игровое взаимодействие со сверстниками.

В 3–5 лет ребенок может принимать и последовательно менять по ходу игры игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. Этот способ называется *ролевым поведением*.

Наконец, в 5–7 лет игра строится на основе *сюжетосложения*, и для ребенка ведущими выступают не отдельные элементы сюжета, а целостное событие-повествование, включающее персонажей и действия. Сюжетосложение представляет собой обозначение и развертывание последовательности событий преимущественно в речевом плане с минимальным их опредмечиванием через предметно-игровые действия, имитирующие функции заданного через событие персонажа.

Использование каждого последующего по сложности способа позволяет ребенку развертывать все более сложные сюжеты игры со стороны их тематического содержания и структуры. Способы построения игры появляются у детей постепенно, а затем сосуществуют с преобладанием одного из них. В 3–5 лет у ребенка наступает период расцвета сюжетно-ролевой игры, которая затем, в связи с освоением сюжетосложения, постепенно преобразуется в новые виды игр, сочетающие в себе разные виды деятельности (рисование, сочинительство и др.). В конце 1990-х годов в исследовании О. В. Солнцевой было доказано, что освоение сюжетосложения способствует переходу детей от сюжетно-ролевых к режиссерским играм.

Как отобрать сюжетно-ролевые игры для детей?

В 3–4 года дети преимущественно играют в игры, отражающие семейные отношения и бытовые действия в семье (одевание, купание, прием пищи и др.), события жизни семьи и детского сада (гости, праздник, путешествие на дачу, в зоопарк). В играх отражается опыт посещения детской поликлиники, магазина, парикмахерской. Игровые действия детей преимущественно адресованы игрушкам (кукле, мишке и пр.), чаще всего малыши играют рядом, выполняя похожие игровые действия. Постепенно дети начинают объединяться в игре на основе общих действий (приготовить обед — покормить кукол, привезти кирпичики — построить гараж для машины). Количество персонажей в сюжете обычно невелико — 2–3 (мама — дочка — дочка), они объединены одним-двумя общими событиями.

Игры детей 4–5 лет похожи по тематике на игры малышей, но в них появляются более сложные события, увеличивается количество персонажей в сюжете. Постепенно от отражения событий, связанных с ближайшим окружением, дети переходят к отражению событий на базе опосредованного опыта (из рассказов взрослых, мультфильмов, книг и пр.), более широко отражается профессиональная деятельность взрослых (в детском саду, в поликлинике, в магазине и пр.). От игр с партнером-игрушкой дети постепенно обращаются к играм, в которых игровое действие направлено на партнера-сверстника (его «лечат», «кормят» и пр.).

Игры детей 5–7 лет ориентированы на отражение событий социального мира, впечатлений, полученных вне стен детского сада, сюжетов любимых фильмов и мультфильмов, книг. Например, летний отдых может найти отражение в играх «Путешествие по морю», «Экскурсионное бюро», игра «Магазин» трансформируется в игры «Продуктовый гипермаркет», «Книжный гипермаркет», игра «Кафе» — в «Овощное (фруктовое) бистро» и т. д. Появляются игры, связные с отражением

впечатлений о сложных социальных объектах, — «Музей», «Театр», «Служба спасения», возникают фантастические сюжеты, в которых переплетаются разнообразные события. Увеличивается количество событий, отражаемых в сюжете, число персонажей игры, усложняются отношения между ними.

Важно, чтобы в сюжетно-ролевой игре дети осваивали социальные отношения на привлекательном для современных дошкольников содержании, которое способствует развитию творческого воображения и положительно окрашенных отношений со сверстниками.

Как организовать сюжетно-ролевые игры детей в педагогическом процессе детского сада?

В дошкольной педагогике сложилось несколько подходов к организации сюжетно-ролевых игр детей. На основе обобщения опыта руководства детскими играми (А. П. Усова, Д. В. Менджерицкая, Р. И. Жуковская, В. П. Залогина и др.). П. Г. Саморуковой (1973) были выделены основные направления педагогического руководства игрой, основанные на сочетании косвенных и непосредственных (прямых) методов:

— руководство содержанием творческой игры (так как именно содержание оказывает наибольшее воспитательное воздействие);

— руководство коллективной деятельностью детей в игре;

— сохранение непосредственности игры, детской самостоятельности и инициативы.

П. Г. Саморукова доказала, что косвенное руководство игрой должно обеспечить развитие положительного, эмоционально окрашенного отношения детей к жизненным явлениям, которые могут быть отражены в игре, а также развитие детских игровых интересов. Для этого необходимо обогащать представления детей о социальной действительности через экскурсии, чтение книг, беседы, дидактические игры и др.

Непосредственное (прямое) руководство играми также позволяет разнообразить содержание игры, развитие ее сюжета, взаимоотношений между персонажами-детьми. Основные приемы, которые предлагается использовать: называние воспитателем ребенку его роли (в младшем возрасте), уточнение содержания роли, введение в игру новой роли, вопросы, совет, участие в сговоре на игру (в средней группе), участие в предварительном планировании игры (в старшей группе).

При подборе игрушек необходимо учитывать, что у старших дошкольников более высокие требования к конкретизации игрушки, нужно учитывать желание старших дошкольников самим изготавливать игрушки. Поэтому должна быть обеспечена взаимосвязь между продуктивными видами деятельности детей игрой.

В работах С. Л. Новоселовой, Е. В. Зворыгиной (1989) был раскрыт комплексный метод руководства сюжетно-ролевой игрой, включающий:

— планомерное расширение опыта детей, направленное на усвоение назначения предметов, смысла действий людей, сущности их взаимоотношений (во время чтения художественной литературы, просмотра телепередач, рассматривания иллюстраций и пр.). Все это служит источником углубления и детализации замысла игры, ее содержания;

— перевод реального опыта в условный, игровой план, усвоение способов воспроизведения действительности в игре. Этому служат обучающие игры (дидактические, театральные и др.), которые должны вводить детей в условную ситуацию. Обучающие игры направлены на освоение новых способов и средств игры, обогащение сюжетов;

— своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, нацеливающих ребенка на самостоятельное, творческое решение игровых задач. Предметно-игровая среда меняется в зависимости от практического и игрового опыта детей;

— активизирующее общение воспитателя с детьми во время игрового процесса. Общение стимулирует формирование у детей разных способов решения игровых задач. Для этого воспитатель создает проблемно-игровые ситуации, провоцирующие поиск новых вариантов решения игровых задач. В общении с детьми старшего дошкольного возраста воспитатель использует деловую форму общения, направленную на достижение совместных целей.

Все компоненты комплексного метода руководства игрой одинаково важны при работе с детьми разного возраста.

На рубеже 1980–1990-х годов в работах Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой был зафиксирован распад разновозрастных детских игровых сообществ, обусловленный изменением социокультурной ситуации развития ребенка. Это послужило причиной разрушения естественного пути обучения игре старшими детьми младших. Были определены основные принципы организации игры в педагогическом процессе детского сада.

1. Для того чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними с позиции «играющего партнера». Это безоценочное взаимодействие, предполагающее интерес ребенка к взрослому как партнеру по игре. Играя с детьми, воспитатель ставит их перед необходимостью выбора нового, более сложного способа игры. Так, освоить действие с предметом-заместителем ребенок может, если в совместной игре он видит такое действие партнера-взрослого, а затем сталкивается перед необходимостью использовать заместитель в самостоятельной игре.

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного возраста.

3. Играя с детьми, воспитатель ориентирует ребенка на освоение игрового действия и пояснение его смысла партнеру-взрослому и ребенку. На этапе условно-предметных игровых действий воспитатель должен развертывать однотемный одноперсонажный сюжет; на этапе формирования ролевого поведения — многоперсонажный сюжет с системой взаимосвязанных ролей, становление которого происходит через введение новых персонажей; на этапе сюжетосложения — развертывание многотемных сюжетов с комбинированием разных тем. Сюжеты получают развитие в живом процессе игры.

4. На каждом возрастном этапе процесс развития игры должен включать совместную игру воспитателя с детьми и создание условий для самостоятельных игр детей.

5. Игровое взаимодействие воспитателя с детьми носит характер свободной импровизации, в которой педагог гибко и спонтанно реагирует на предложения детей (недопустимость конспекта игры).

6. Совместная игра воспитателя с детьми предполагает «свободный вход и выход» участников.

В чем значение режиссерских игр? Как организовывать режиссерские игры детей?

Режиссерская игра представляет собой «воображение в действии» (Е. Е. Кравцова), это важнейший фактор социализации ребенка, одно из средств, способствующих интенсивному освоению способов общения со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте режиссерская игра способствует освоению ребенком сюжетосложения как способа построения игровой деятельности.

В работе Е. Е. Кравцовой (1996) выделены важнейшие условия *развития режиссерской игры детей* начиная с младшего дошкольного возраста:

1. Насыщение предметной среды многофункциональными предметами, которые могут быть самыми разными в зависимости от ситуации: кубики (лучше без рисунка), коробочки, крупные пуговицы, пустые небьющиеся пузырьки, детали конструкторов, что способствует освоению ребенком умения неоднозначно воспринимать предметы окружающего материального мира. При этом лучше отказаться от предметов, имеющих прямое назначение.

2. Использование игровых заданий в совместной с ребенком режиссерской игре способствует развитию игровых умений, например:

— дать ребенку кубик и попросить «покатать машинку», погладить им как утюжком. Если задание вызывает трудности, надо выполнить его

совместно с ребенком (взять его руки в свои). Необходимо сопровождать задание звуками — гудеть, шипеть;

— разгадать смысл картинок из детских книг — придумать к картинке простую сказку или историю;

— привлечь ребенка к завершению истории, которую показывает воспитатель; придумывание ребенком завязки истории для совместного показа со взрослым также способствует развитию воображения;

— в заданиях «Придумай и покажи сказку», «Покажи, что ты видел на прогулке», «Изобрази мультфильм» и прочих ребенок учится слышать рассказ партнера, держать в памяти линии сюжета, воображать. Воспитатель находится в позиции «зрителя», который просит ребенка пояснить те или иные действия, задает вопросы: «Что сказал?», «Куда пошел?», «Он плохой или хороший?», побуждая к ролевой и оценочной речи.

3. Создание каждому ребенку пространства для режиссерской игры, так называемых домиков — отгороженных со всех сторон укромных мест, с использованием ширм, платков, книжек-раскладушек на столе. Это может быть лист бумаги, настольный фланелеграф, коробки из-под обуви, оклеенные внутри бумагой, с вырезанными отверстиями разной формы.

В исследовании О. В. Солнцевой (1998) определено содержание работы по развитию режиссерских игр детей старшего дошкольного возраста.

Как отобрать содержание режиссерских игр?

Близость структуры игрового и сказочного сюжета делает литературную сказку прекрасным средством развития сюжетосложения в условиях режиссерской игры (например, сказка Н. Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей», которая отображает типичные жизненные ситуации, близкие опыту детей, но представленные в занимательной форме).

Как создать предметную среду для режиссерских игр?

Для развития игровых умений может быть разработан полифункциональный игровой материал — макет игрового пространства. Полифункциональность материала определяется возможностью развертывания неограниченного количества сюжетов, его содержание связано с определенным сказочным материалом, а структура способствует присвоению детьми более сложного способа структурирования игрового сюжета — сюжетосложения. Игровой материал представляет собой «смысловое поле» — пространство, на котором разворачиваются игровые события. Первая часть «Цветочный город» (по мотивам упоминаемой чуть выше сказки про Незнайку и его друзей) состоит из двух игровых полей и десяти фигурок героев-коротышек, что позволяет создавать режиссерские игры по мотивам сказки. Вторая часть полифункционального игрового

материала «Страна Дураков» (по мотивам сказки А. Толстого «Золотой ключик) выступает в качестве пускового механизма, помогающего детям разворачивать новое содержание игровой деятельности, основанное на борьбе добра и зла. На игровом поле изображена извилистая дорога, проходящая мимо Карабаса Барабаса, полицейского, лисы Алисы и кота Базилио, Дуремара; в начале дороги изображен воздушный шар, на котором коротышки прилетели в новую страну.

Развитие у детей умений, обеспечивающих самостоятельное создание новых игр, закрепление умений игрового организационного общения опирается на самостоятельное придумывание детьми новой страны, по которой могли бы путешествовать полюбившиеся им герои сказки «Приключения Незнайки и его друзей». Игровой материал отражает «внутреннюю позицию» ребенка по отношению к воображаемой ситуации. На игровом поле «Страна Чудес» изображена извилистая дорога, которая ведет к замку волшебника. Используя игровое поле, дети самостоятельно сочиняют и разыгрывают истории про новые путешествия Незнайки и его друзей. Структура игрового материала побуждает детей прибегать к сюжетосложению, что ведет к преимущественному использованию речевых и изобразительных игровых умений.

В чем заключаются особенности педагогического сопровождения развития режиссерской игры?

Педагогическое сопровождение предполагает наличие гибкой тактики взаимодействия воспитателя с детьми в игровой деятельности: первоначально требуется индивидуальное взаимодействие педагога с ребенком в совместной игре, обеспечивающее освоение игровых умений; на втором этапе педагог выступает как помощник детей в организации игровой деятельности и регуляции игрового общения; на третьем этапе, где основной задачей было развитие самостоятельности детей в играх, педагог становится наблюдателем за детской игровой деятельностью, помогает им при необходимости советом.

Что является результатом педагогического сопровождения развития режиссерской игры старших дошкольников?

В результате происходит становление у детей позиции субъекта игровой деятельности. Об этом свидетельствуют оригинальность игровых замыслов, самостоятельное использование сюжетосложения, сочетание в сюжетах разнообразных реальных и фантастических событий, творчество при создании образов игровых персонажей, становление направленности на сверстника как партнера по игровой деятельности (обращение по имени, зрительный контакт, стремление к согласованию замыслов, сопереживание и склонность учитывать интересы и желания партнеров), аргументированность высказываний и оценок.

Достаточно ярко выражены индивидуальные особенности освоения позиции субъекта игровой деятельности. У детей-«сочинителей» творческие проявления в большей степени были связаны с созданием игровых сюжетов, для них характерно осуществление игры в речевом плане и воображении. Дети-«исполнители» более склонны проявлять игровое творчество в реализации замыслов при создании образов игровых персонажей, прибегая к разнообразным средствам: мимика, жесты, речевая интонация, комментирующая и оценочная речь. Дети-«режиссеры» реализуются в игровом организационном общении, выступая посредниками в разрешении спорных ситуаций и конфликтов, дирижируя замыслами игроков, способствуя их согласованию.

В чем значение театрализованных игр? Как организовывать театрализованные игры детей?

Театрализованная игра является эффективным средством социально-эмоционального, речевого и художественно-эстетического развития дошкольников. Она имеет непосредственное отношение к двум видам деятельности — игровой и художественной, что определяет ее «рубежный» характер (А. Н. Леонтьев). Связь с игровой деятельностью придает театрализованной игре характер импровизации. Исследования А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской, О. В. Акуловой показали, что театрализованная игра как разновидность художественной деятельности предполагает необходимость работы по трем направлениям: восприятие литературного текста, развитие специальных художественно-игровых умений и самостоятельная творческая деятельность детей. Характерная черта театрализованной игры — это ее ориентированность на зрителя.

Театрализованная игра может выступать как игра-драматизация, в которой дети принимают на себя роли и разыгрывают литературный сюжет. В режиссерских театрализованных играх все роли передаются персонажам — игрушкам кукольного театра (перчаточного, би-ба-бо, настольного и пр.). Работа по организации театрализованной игры завершается спектаклем и осуществляется поэтапно.

На первом этапе ведется работа по углублению художественного восприятия литературного текста в единстве его содержания, смыслового и эмоционального подтекста и средств языковой выразительности. Проводятся ознакомление детей с литературным текстом, беседы, рассматривание иллюстраций в книгах, слушание и обсуждение аудиозаписей. Общение с книгой стимулируется через материалы книжного уголка. Углублению восприятия литературного текста способствует включение его содержания в изобразительную, музыкальную и речевую деятельность детей. В старшем дошкольном возрасте эффективен пересказ от лица литературного героя (Л. М. Гурович), который помогает ребенку

понять и почувствовать скрытые мотивы поступков героев, «достроить» образ за счет собственного его осмысления.

На втором этапе происходит развитие специальных игровых умений: умения предавать образы с помощью средств вербальной (интонационной, языковой) и невербальной выразительности. Основным методом реализации этой цели выступают образно-игровые этюды, направленные на развитие умения передавать характер героя, его эмоциональное состояние и собственное отношение к нему. Происходит развитие игрового общения детей по поводу игровых ролей и средств выразительности. Углублению понимания детьми литературного произведения, мотивов поступков, его героев, их состояний, настроений способствует широкое включение детей в разные виды деятельности.

В старшем дошкольном возрасте на этом этапе полезно использовать прием К. С. Станиславского «предположение», который помогает ребенку глубже воспринять текст, «увидеть», «услышать» происходящее в нем, встать на позицию героя. Например: «Представь, как будто ты оказалась одна в зимнем лесу ночью, как девочка из сказки „Морозко“, что бы ты почувствовала?»

Третий этап направлен на формирование творческого начала ребенка в процессе освоения игровых позиций «зритель», «артист», «сценарист-режиссер», «оформитель-костюмер», «художник». Среди способов реализации задачи данного этапа возможно коллективное рисование афиши, изготовление приглашений, моделирование костюмов или их элементов. Важным аспектом в работе является развитие речевого творчества за счет импровизаций на темы литературных текстов: опережающее прогнозирование последующих событий, объединение известных литературных сюжетов для создания нового текста, выдвижение фантастических гипотез.

Постепенно происходит естественное освоение детьми умений, необходимых для участия в спектакле, исключающее специальное разучивание ролей. Творчество в самостоятельной игровой и речевой деятельности стимулируется специально созданной предметной средой.

Почему детям важно научиться играть в игры с правилами? В чем особенности игр с правилами?

Сущность данного вида игр составляет наличие открытых правил, состязательных отношений между играющими и результата-выигрыша. В самостоятельной деятельности детей игра с правилами появляется к старшему дошкольному возрасту, но основа для нее закладывается гораздо раньше. В образовательном процессе детского сада используются следующие виды игр с правилами:

- игры с правилами «на удачу», в которых выигрыш не зависит от умственной или физической компетентности ребенка (по типу лото, гусёк);
- игры с правилами, основанные на физической или умственной компетентности ребенка (например, игры-головоломки, лабиринты, подвижные игры соревновательного типа);
- игры с правилами, сочетающие элементы удачи и умственной или физической компетентности (например, серсо, кегли, «Путаница» и др.).

Какие существуют виды правил?

1. Нормативные правила (моральная справедливость: «Играть надо честно») — формы жребия, очередность.

2. Собственно игровые правила (регламент действий участников).

3. Правила установления выигрыша («Тот, кто раньше всех... тот выигрывает», «Кто больше всех... тот выигрывает»).

Как происходит освоение игр с правилами? В чем заключается роль воспитателя в организации игр с правилами?

Уже в 2,5–3 гола дети могут действовать в соответствии с простыми правилами, осуществлять действия по команде (например, игра «Добеги до флажка»), при этом воспитатель действует вместе с детьми. На четвертом году жизни усложняется число выполняемых в игре действий и правил (например, сбивать кегли и вновь расставлять их), происходит разделение функций игроков (один догоняет — остальные убегают в играх «Кот и мыши», «Воробушки и автомобиль» и др.). В этом возрасте дети участвуют в играх по типу лото (аналог игр «на удачу») разного содержания, осваивают правила поочередного взаимодействия и выполнения заданных условий. Играя с детьми, воспитатель занимает позицию заинтересованного партнера и проводника.

На пятом году жизни у детей формируется представление о выигрыше. Наиболее подходящими для детей этого возраста становятся «игры на удачу» (лото, гусёк). Воспитатель участвует в таких играх как равноправный партнер, демонстрирующий заинтересованность в выигрыше, объясняет и повторяет правила по ходу игры (например, «Теперь первым ходит тот, кто выиграл»). Постепенно у детей складываются состязательные отношения и установка на выигрыш. Это способствует взаимной нормативной регуляции поведения — важной составляющей морального развития ребенка. Постепенно воспитатель переходит к играм, где элементы удачи сочетаются с требованиями к умственным и физическим способностям (например, летающие колпачки, серсо, кольцеброс и др.). На этом этапе дети используют готовые игровые правила.

На шестом году жизни у детей формируется умение придумывать новые правила игры и согласовывать их. Взрослый, участвуя в игре, демонстрирует детям, как можно изменять игровые правила. Необходимость в изменении правил появляется тогда, когда в наборе для настольной игры отсутствует один из необходимых элементов (например, кубика, при помощи которого определяется количество шагов фишки в играх гусёк). Для стимулирования правилотворчества детям может быть предложен новый незнакомый материал, при этом воспитатель занимает позицию «незнающего правил». Эффективным средством является объединение в одном наборе элементов разных игр (например, карточек от лото и кубика от игры гусёк). Придуманные детьми правила являются более ценными для них, чем готовые правила, усиливают взаимный контроль их соблюдения.

В любом возрасте детям должен быть предоставлен материал и время для самостоятельных игр с правилами без непосредственного участия взрослого. Критерием эффективной организации игр с правилами выступает нарастание детской самостоятельности в них, возможности взаимодействовать со сверстниками и организовать свой досуг.

В чем воспитательная ценность игр с правилами?

В исследовании Е. Е. Кравцовой (1996) определено, что игра с правилами учит детей договариваться, уступать друг другу, продолжать действие, начатое другим ребенком, вступать как в сотрудничество, так и соперничество с другими детьми. Такие игры способствуют становлению нормативной регуляции поведения — контролю выполнения правил, стремлению к успеху в достижении результата, способности «пережить неудачу» и принять успех сверстника (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, 1999).

В исследовании А. В. Третьяк (2006) доказано, что в играх с правилами происходит развитие взаимодействия детей старшего дошкольного возраста, которое характеризуется эмоционально-положительной направленностью, самостоятельностью организации в соответствии с правилами игры и нормами общения, творческой активностью.

В чем значение игр с правилами для обучения детей дошкольного возраста?

Игры с правилами могут выступать как дидактические игры, в которых кроме игровой задачи решаются задачи закрепления и систематизации знаний, развития и совершенствования мыслительных операций или специальных умений, например речевых. Так, систематизации детских представлений способствуют игры-лото («Четыре времени года», «Игрушки», «Растет, цветет, зреет» и пр.). Словесные игры типа «Краски»,

«Молчок», «Черное и белое» развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Глава 6. Основы методики трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста

6.1. Задачи и содержание трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста

Трудовая деятельность является важным средством развития личности ребенка-дошкольника, становления его самостоятельности, осознания ценности труда в жизни современного человека и определения своих возможностей в интересном, посильном виде деятельности.

Материальные и духовные ценности на земле созданы трудом человека. Труд — основное средство удовлетворения человеческих потребностей, без него невозможна сама жизнь.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В энциклопедическом словаре понятие **«труд»** трактуется как «целесообразная деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей».

Конец XX — начало XXI века — этап в дошкольном образовании, который отличался забвением проблемы приобщения ребенка к труду. Во многих изданиях программ дошкольного образования, реализуемых до выхода Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, трудовое воспитание не было выделено в особый раздел. На страницах профессиональных журналов нечасто встречались статьи по проблеме трудового воспитания. В настоящее время раздел «Труд» представлен в программах дошкольного образования как самостоятельная образовательная область.

Значение труда дошкольника состоит в его *воспитательном влиянии на ребенка*. Не умаляя значение игры в развитии ребенка, крупнейший отечественный психолог Б. Г. Ананьев указывал, что именно простейшее самообслуживание обеспечивает развитие самостоятельности как стержневого личностного качества. Труд удовлетворяет потребность ребенка в самоутверждении, познании собственных возможностей в интересном, посильном виде деятельности, сближает его со взрослыми.

В чем специфика задач трудового воспитания детей дошкольного возраста?

В дошкольном возрасте дети получают представление о роли труда в жизни человека и общества, знакомятся с трудовой и профессиональной деятельностью взрослых, миром профессий, включаются в посильную трудовую деятельность в детском саду и семье, приобретают первоначальные трудовые умения и опыт трудовой деятельности, учатся планировать, прикладывать усилия, доводить начатое дело до конца, взаимодействовать с партнерами, оказывать помощь, ценить результаты своего и чужого труда.

Необходимо также и развитие самой трудовой деятельности — от отдельных микро- и целостных трудовых процессов до простейших видов труда. От решения данной задачи зависят включение ребенка в труд, его умение принять участие в совместной деятельности, достичь общего со взрослыми и сверстниками результата. Необходимо знакомить дошкольников с трудом взрослых, воспитывать интерес и положительное отношение к нему, трудолюбие, самостоятельность, настойчивость, ответственность, дружеские взаимоотношения со сверстниками в процессе индивидуальной и коллективной деятельности.

В исследованиях В. И. Логиновой, М. В. Крулехт (80-е годы XX века) показано, что осуществление задач трудового воспитания целесообразно через формирование представлений о труде взрослых, освоение ребенком целостных трудовых процессов, самостоятельную трудовую деятельность в повседневной жизни. Перечисленные средства трудового воспитания рекомендуется использовать в тесной взаимосвязи в каждой возрастной группе.

В чем особенности трудовой деятельности детей дошкольного возраста?

Труд детей-дошкольников *своеобразен*. Наиболее существенной особенностью детского труда является *отсутствие значимого результата*, имеющего материальную ценность, продукты детского труда имеют ценность для самого ребенка или группы детей.

При сравнении детского труда и трудовой деятельности взрослых прежде всего усматривается различие в результативности, неспособности ребенка в силу возрастных особенностей создавать материальные и духовные ценности, необходимые человеку. Подчеркиваются неустойчивость целевой установки в труде, преобладание игровой мотивации, отсутствие предварительного планирования, несформированность трудовых умений и способов самоконтроля, недостаток волевого усилия для преодоления внешних и внутренних препятствий для достижения цели и т. д.

Отличительной особенностью труда детей является его *близость к игре*. Выполняя трудовую задачу, дети часто переключаются на игру — играют водой во время умывания, обыгрывают трудовые действия. Но труд, в отличие от игровой деятельности, всегда имеет ясно выраженный конечный результат, направленный на удовлетворение потребностей самого ребенка или детского сообщества. Процесс труда без достижения результата смысла не имеет. Труд всегда *протекает в реальном плане*: в нем отсутствуют воображаемая ситуация, замещение одних предметов другими, ребенок действует с реальными предметами, их преобразование и конечный результат имеют физическую, материальную природу.

Труд ребенка носит *ситуативный, необязательный характер*. Особенностью детского труда является и то, что, несмотря на наличие в нем всех структурных компонентов деятельности, они пока находятся в стадии развития и предполагают участие и помощь взрослого. Главное отличие, уникальность трудовой деятельности дошкольника — в ее многоплановом характере. В ней интегрируются результаты познания, приобретенные в процессе ознакомления с трудом взрослых и освоения предметной деятельности, игра, общения со взрослыми и сверстниками.

Трудовая деятельность — понятие, обобщающее разные виды труда, состоящие из трудовых процессов (например, одевание, раздевание, мытье рук, накрывание на стол, вытирание пыли с мебели и т. д.). *Трудовой процесс* — единица трудовой деятельности. В его структуре представлены все компоненты: цель труда, материал и трудовое оборудование (инструменты); набор трудовых действий человека по преобразованию материалов с помощью инструментов; достигнутый результат труда, удовлетворяющий потребности человека.

Трудовые процессы постепенно складываются в виды труда. Первым по времени ребенок овладевает самообслуживанием, характерной особенностью которого является направленность на самого себя, а содержанием — умение обслужить себя (одевание-раздевание, прием пищи, гигиенические процедуры). Хозяйственно-бытовой труд предполагает умение поддерживать порядок в окружающей обстановке группы детского сада, на участке, дома (накрыть на стол, подготовить необходимый материал для изготовления поделок и др.).

Труд в природе по уходу за животными и растениями является для ребенка проявлением гуманного отношения, актом помощи живому и требует от детей определенного круга представлений о жизни растений и животных, умения контролировать свои действия, проявления ответственности, поскольку он направлен на помощь живому.

Ручной труд предназначен для удовлетворения эстетических потребностей. В его содержание входит изготовление игрушек из бума-

ги, дерева, природного, бросового материала, ремонт книг, рукоделие и т. д. Он требует умений владеть ножницами, иглой, а также знания материалов. Этот труд способствует развитию фантазии, творческих способностей; развивает мелкие мышцы рук, способствует воспитанию выдержки, настойчивости, развитию умения доводить начатое до конца. Результатами освоенного труда дети радуют других людей, создавая для них подарки, сюрпризы. Они учатся украшать своими изделиями пространство группы, детского сада к празднику, оформлять выставки и т. д.

В каких формах организуется трудовое воспитание детей в детском саду?

Трудовое воспитание реализуется в дошкольном образовательном учреждении на регулярной систематической основе. Научно разработаны и практикуются разные формы организации труда детей дошкольного возраста: поручения, дежурства, общий, совместный, коллективный труд.

Эпизодический труд детей организуется в виде отдельных **поручений** — это обращение к ребенку, просьба взрослого выполнить какое-либо трудовое действие (например, убрать игрушки, протереть полочки шкафчиков) или в виде общего дела (рыхление земли в цветнике, посадка растений, уборка участка и т. п.). Поручение рассматривается как средство совершенствования опыта и развития ребенка.

Дежурство как вид повседневного труда вводится после того, как дети освоили соответствующие трудовые процессы. Дежурство предполагает труд одного или нескольких детей в интересах всей группы. Руководство дежурством детей направлено на полное освоение ими трудовых процессов, развитие самостоятельности, воспитание отношений поддержки, взаимопомощи сверстникам. В практике детских садов уже традиционными стали дежурство по столовой (привлечение детей помочь няне, когда она накрывает столы), в уголке природы, по подготовке необходимых материалов к организованной деятельности (раскладывание картинок, бумаги, подносов с краской, кисточками и т. п.).

Общий, **совместный** и **коллективный труд** объединяет то, что результатом труда всегда является польза для всех (например, оформление помещения к празднику и др.). **Общий труд** предполагает такую организацию детей, при которой при общей цели каждый ребенок выполняет какую-то часть работы самостоятельно (например, одним детям поручается протереть полки с игрушками, другим сложить строительный материал, третьим — надеть чистые платья куклам).

При **совместном труде** взаимодействие детей зависит от темпа и качества работы каждого из них, ориентирует на других. Каждая подгруппа детей имеет свое задание, а внутри подгруппы дети работают

«цепочкой» (один собирает игрушки, составляет на стол, второй моет, третий протирает, четвертый ставит на место).

Коллективный труд — такая форма организации труда, при которой дети договариваются о разделении труда, помогают друг другу по необходимости, переживают за качество общей совместной работы. Это форма способствует целенаправленному воспитанию взаимной поддержки, взаимопонимания, защищенности между дошкольниками, создает положительный эмоциональный настрой (например, подготовка к празднику: организация работы в «мастерских», изготовление поделок, организация выставки).

Общий труд возможен в средней группе, совместный и коллективный — в старшей и подготовительной группах.

Как развивается трудовая деятельность в дошкольном возрасте?

Становление элементарной трудовой деятельности в дошкольном детстве происходит в процессе взаимодействия со взрослым.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что детский труд и игра как бы «вырастают» из предметной деятельности. Трудовая активность не присуща ребенку изначально, но первоначальные ее предпосылки закладываются в раннем возрасте. Они связаны с развитием произвольных движений, формированием манипулятивных, орудийных действий, установлением связей между действием и результатом, стремлением ребенка к самостоятельности в решении простейших практических задач в самообслуживании.

Так, овладение результативными действиями (умение самостоятельно есть ложкой, намыливать руки и пр.) позволяет детям осознать свои возможности, становится мотивом самоутверждения. Интерес к отдельным действиям с предметами в дальнейшем проявляется в желании наблюдать за трудом взрослых, подражать их действиям с предметами. Познавая мир вещей, ребенок знакомится с будущими предметами труда, материалами и инструментами для трудовой деятельности.

Активность ребенка направлена не на результат труда и его достижение, а на осуществление лишь наиболее ярких действий с отдельными предметами, многократное повторение их. Ребенка увлекает сам процесс, например мытье игрушек превращается в «игру с водой», то есть труд уступает место игре. Собственное неумение, неспособность получить качественный результат труда не вызывает у детей отрицательных эмоций. Детская активность носит ярко выраженный процессуальный характер, так как не преследует целью получить значимый результат труда.

Таким образом, для детей раннего и младшего дошкольного возраста характерна предметная активность, которую следует рассматривать как предпосылку игровой и трудовой активности. В этом возрасте

детский труд чаще всего находит свое отражение в игре. Подражание трудовым действиям взрослых является главным содержанием детской игры, мало-помалу позволяя овладеть этими действиями и тем самым способствуя становлению трудовой деятельности. Однако вначале она очень неустойчива и снова переходит в игру. А. А. Люблинская очень метко назвала игры малышей полуигрой-полутрудом. Данный этап активности закономерен и весьма важен для развития дошкольника, становления игровой и трудовой деятельности. Вместе с тем длительная задержка детей на этапе предметной активности нежелательна, так как сдерживает позитивное влияние игры и детского труда на развитие личности ребенка.

Исследования 80–90-х годов XX века (научная школа В. И. Логиновой) доказали, что при условии специального обучения дети среднего и старшего дошкольного возраста способны освоить позицию субъекта детской трудовой деятельности, то есть они могут осуществлять простейшие трудовые процессы, посильные их возрастным возможностям, целостно — от постановки цели до получения результата. Освоение позиции субъекта дает возможность детям успешно входить в трудовые отношения с близкими взрослыми и другими детьми. Однако связь игры и труда даже в старшем дошкольном возрасте не прерывается. Детский труд начинает обслуживать игру. Владея навыками ручного труда, например, дети легко переходят от игры к изготовлению недостающих атрибутов, а затем снова возвращаются к игре. Выполняя трудовое задание, старшие дошкольники весьма охотно берут на себя игровые роли.

6.2. История становления методики трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста

В отечественной дошкольной педагогике проблема трудового воспитания волновала педагогов с момента возникновения первых детских садов в России. В 20-е годы XX века был организован детский сад по методу Е. И. Тихеевой, который стал своеобразной лабораторией, где отрабатывалась методика трудового воспитания.

Е. И. Тихеева доказала, что игра и труд, широкое ознакомление с трудом взрослых являются важными средствами развития дошкольников. Е. И. Тихеева обогатила педагогический процесс оригинальными дидактическими пособиями (дидактическая кукла, рабочий швейный ящик и пр.), выдвинула идею организации трудовых уголков (уголок прачки, портнихи, кухонный уголок и др.). Большое место в практике ее детского сада нашли труд в природе, хозяйственно-бытовой и ручной труд. Составной частью педагогического процесса по методу Е. И. Тихеевой были разнообразные трудовые поручения как средство воспитания самостоятельности, трудолюбия и других личностных качеств.

В течение XX века осуществлялись многочисленные исследования по разным аспектам проблемы трудового воспитания. Это способствовало тому, что к 1990-м годам в отечественной дошкольной педагогике сложились альтернативные методики: ознакомления дошкольников с трудом взрослых (В. И. Глотова, С. М. Котлярова, Н. М. Крылова, Г. П. Лескова, В. И. Логинова, Л. А. Мишарина, Е. И. Радина, О. И. Соловьева, С. Ф. Сударчикова, З. А. Тидикиене), трудового обучения (Р. С. Буре, Е. Н. Герасимова, Г. Н. Година, Г. В. Груба, М. В. Крулехт, Л. Я. Мусатова, Л. А. Порембская), руководства работой дежурных (З. Н. Борисова, Г. Н. Година, К. А. Климова), трудовых поручений и коллективного труда (Р. С. Буре, Н. Г. Лоран, А. Д. Шатова), совместного труда взрослого с ребенком (Т. А. Маркова, Д. В. Сергеева).

При многообразии перечисленных методик выделяются два альтернативных направления.

Для первого характерно отсутствие взаимосвязи между ознакомлением с трудом взрослых и воспитанием личности ребенка в процессе собственного труда. При отборе знаний о труде акцент делается на показ отношений (отношение к инструментам, технике, дружный характер труда и т. д.). Фиксация внимания детей на внешней стороне трудового процесса (наблюдение труда строителей, работников почты и др.), а не на его содержании и структуре не позволяет детям применять полученные в ходе наблюдений знания и зрительные образы для выработки навыков собственной трудовой деятельности. В большинстве случаев полученные знания подкреплялись игрой и редко — трудом самих детей. В традиционной методике повседневная трудовая деятельность рассматривалась как главное средство трудового воспитания, а трудовые поручения — как основное средство вовлечения ребенка в трудовую деятельность (В. Г. Нечаева, А. Д. Шатова). В ключе данного направления Л. В. Куцаковой разработана программа «Я люблю трудиться» и методическое обеспечение к ней.

В основе методики трудового воспитания второго направления (научная школа В. И. Логиновой) лежит взаимосвязь средств трудового воспитания: формирования знаний о труде взрослых, освоение целостных трудовых процессов, самостоятельная трудовая деятельность детей в повседневной жизни.

Исследование М. В. Крулехт было посвящено изучению целостного развития ребенка как субъекта элементарной трудовой деятельности. Автором были выявлены показатели позиции субъекта в трудовой деятельности: способность к самостоятельному целеполаганию и мотивации труда; умение оперировать освоенными способами осуществления трудовых действий; осуществление самостоятельного контроля

и оценки труда; выход за пределы заданной ситуации, самостоятельное разрешение элементарных проблем. Освоение ребенком позиции субъекта позволяет достичь дошкольнику творческих результатов, способствует удовлетворению потребности в активности.

6.3. Современные технологии трудового воспитания и обучения детей дошкольного возраста

Особенности педагогической технологии трудового воспитания (М. В. Крулехт) связаны с конструированием педагогического процесса, направленного на целостное развитие ребенка как субъекта деятельности, создание условий для проявления его потенциальных возможностей и способностей, осознания значимости ценности труда по мере вхождения в современный мир, трудовые связи с близкими людьми. Конструирование педагогического процесса на основе методик взаимосвязи средств трудового воспитания определяет пошаговое приобщение воспитанников к современному миру в процессе разнообразной детской деятельности.

Первый шаг в приобщении к современному миру — *формирование знаний о предметах и труде взрослых* (в младшей группе — наблюдение за изготовлением взрослым поделок, игрушек из бумаги, пришиванием пуговицы, шитьем шапочки для куклы и т. д.; в средней группе — знакомство с трудом сотрудников детского сада няни, прачки, повара; в старших группах — знакомство с профессиями родителей, их интересами, увлечениями дома — кулинария, рукоделие и др.).

Второй шаг связан с овладением *трудовыми умениями*, *способами самоконтроля и самооценки* (в младшем возрасте это освоение процессов самообслуживания; в средней группе — освоение посильных процессов хозяйственно-бытового труда (сервировка стола к обеду, мытье игрушечной посуды); в старшем дошкольном возрасте можно обучать уборке пылесосом, элементарной починке одежды (пришить пуговицу, вешалку), приготовлению простейших блюд (бутерброды, винегрет, салат, сок и пр.).

Третий шаг связан с *вхождением* ребенка *в реальные трудовые связи* с близкими для него людьми (воспитатель, няня, родители). Для этого в группе создается специальная обстановка, учитывающая возрастные, индивидуально-половые интересы и склонности воспитанников. Мотивацию младших дошкольников к самообслуживанию стимулируют привлекательные дидактические пособия, помогающие освоить умения застегивать, зашнуровать, намылить играя. В старших группах создаются уголки детского творческого труда, где мальчики могут выжигать, мастерить из разных материалов, конструктора, а девочки — шить, вышивать и пр.

Взаимодействие с детьми в младшем возрасте активизирует любознательность к трудовой деятельности взрослых, поощряет инициативу и самостоятельность малышей в самообслуживании. Для этого необходимо эмоционально поддерживать ребенка, побуждая его самостоятельно выполнять отдельные действия самообслуживания с удовлетворительным результатом при небольшой помощи взрослого и сверстников (завязать шарф сзади, помочь стянуть шубку с плеч). В каждом отдельном случае необходимо отмечать детские достижения и успехи («Как хорошо, что ты это делаешь сам», «Какой молодец, что сам оделся (вымыл руки)»), чтобы ребенок радовался своим достижениям, стремился к признанию своей самостоятельности, самоутверждению, похвалы взрослых за умелость.

Необходимо поддерживать стремление малыша быть опрятным, обращаться к старшим с просьбой помочь устранить недостатки, учить пользоваться общепризнанными способами оказания и принятия помощи, благодарить словом, улыбкой, жестом. Дидактические игры и упражнения обеспечат развитие мелкой моторики, необходимой для самостоятельного выполнения действий самообслуживания. Воспитателю также необходимо создавать условия и побуждать детей отражать процессы самообслуживания в играх на бытовую тематику, когда ребенок в роли мамы учит «своих детей» умываться, кушать, причесываться, следить за своим внешним видом.

В средней группе необходимо развивать познавательный интерес к миру взрослых, желание войти в естественные трудовые отношения через оказание действенной помощи, соответствующей детскому возрасту. Взаимодействие и сотрудничество с ребенком ориентировано на развитие его познавательной активности и самостоятельности в труде. Необходимо способствовать приобщению детей к самообслуживанию в процессе режимных моментов в повседневной жизни детского сада. Например, помочь застегнуть сзади пуговицы на одежде, напомнить, что влажные вещи надо отнести в сушильный шкаф, и пр. Воспитывать бережное отношение к вещам, предметам и оборудованию (аккуратно вешать и складывать одежду, класть мыло в мыльницу, тщательно выключать воду после умывания).

Эффективно использование игровых персонажей, позволяющих учить детей ставить цель, выбирать предметы и инструменты, организовывать себе рабочее место, выполнять трудовые действия в верной последовательности; осваивать специальные трудовые умения и способы самоконтроля качества выполнения. Важно хвалить за проявления добросовестности, ответственности, активности и инициативы, стремление помочь взрослым, товарищам, включиться в трудовые

дела, сопереживать неудачам ребенка, радоваться его успехам, давать почувствовать детям свою умелость.

В старшей группе ребенку важно обеспечивать опыт вхождения в естественные трудовые связи со взрослыми и сверстниками в соответствии с возросшими физическими и психическими возможностями детей шестого года жизни.

Включение ребенка в естественные трудовые связи в условиях детского сада и семьи становится содержанием повседневной жизни, позволяющим осознавать свое взросление.

Поэтому необходимо расширять спектр детского самообслуживания и хозяйственно-бытового труда (чистка одежды и обуви, несложная починка игрушек, книг, одежды, наведение порядка в групповой и на участке детского сада, в своей комнате, помощь родителям в уборке квартиры, совместное приготовление со взрослыми несложных блюд, уход за растениями и животными). Целесообразно включать детей как в отдельные трудовые процессы (вытирание пыли, стирка кукольной одежды, поливка растений), так и целостные виды труда (уборка групповой, дежурство в уголке природы).

Кроме того, следует проектировать включение всех воспитанников в повседневные трудовые дела в условиях детского сада. Развивать умения планировать работу, понятно рассказывать об основных этапах воплощения замысла, договариваться о распределении обязанностей в небольшой группе сверстников, распределяя работу по способу общего и совместного труда.

Руководя сюжетно-ролевыми играми, воспитатель создает условия для включения трудовых процессов с настоящими инструментами в игровой условный сюжет (шитье одежды для кукол, поделки из бумаги, дерева и других материалов). При этом нужно широко практиковать приемы, побуждающие к творческой разработке замысла, поиску необходимого для его реализации материала (детское экспериментирование, простейшие пооперационные карты).

В подготовительной группе необходимо ориентировать детей на посильную помощь взрослым в хозяйственно-бытовом труде, последовательно расширяя круг поручений (протирать пыль на полках с игрушками, с подоконников, на мебели в спальной комнате, наводить порядок в хозяйственном шкафу и пр.). Развивать у детей умения осознанно принять задачу от взрослого или поставить ее самостоятельно, способность выбрать лучший способ решения, попытаться самостоятельно отыскать варианты, получить совет, дополнительную информацию от взрослого, оценить свои возможности, попросить при необходимости о помощи, контролировать себя, проявляя волевые усилия для достижения качественного результата трудовой деятельности.

Важно учитывать предпочтения девочек и мальчиков к разным видам продуктивной деятельности: плетение из бисера, вышивание крестиком, вязание крючком, шитье кукольной одежды и мягких игрушек, поделки из бумаги, дерева, конструкторов, бросового и природного материала. В этих целях приемлемо организовывать детские мини-мастерские, студии творчества, кружки по интересам. В условиях поиска разных форм организации педагогического процесса актуальным является использование детского досуга.

В исследованиях М. В. Крулехт и А. А. Крулехт разработаны программа «Самоделкино» и педагогическая технология организации досуговой деятельности мальчиков 5–6 лет, связанная с конструированием из бросового материала. Авторы вслед за многими исследователями (И. Я. Базик, Р. С. Буре, Э. К. Гульянц, О. В. Дыбина, Т. А. Маркова, Ф. П. Филенко и др.) относят конструирование из бросового материала к ручному труду. Поэтому в предлагаемой технологии оно рассматривается в логике структуры трудового процесса: цель (создание поделки, реализация проекта), бросовый материал для труда, инструменты, трудовые действия по созданию поделки, сама поделка или проект как результат труда (В. И. Логинова).

Если конструирование используется в организации досуга детей, то с его помощью возможна реализация творческих проектов. Темы проектов («Космическое путешествие», «Конструкторское бюро», «От кареты до ракеты», «Город будущего», «Рыцарский замок», «Подарок маме») представляются детям в форме конструкторской задачи, например надо решить, что потребуется для космического путешествия, из чего можно сделать, кто будет делать и т. д.

Предлагаемое содержание детской досуговой деятельности позволяет учитывать своеобразие субкультуры современного старшего дошкольника, соответствие возрастным и гендерным интересам и склонностям мальчиков и девочек 5–6 лет. Предлагаемые технологии трудового воспитания дошкольников способствуют не только развитию трудолюбия ребенка, способности прикладывать интеллектуальные и физические усилия для достижения желаемого результата, но и укреплению детского сообщества, дружеских взаимоотношений, формированию специфической детской субкультуры.

Раздел 3
Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста

Глава 7. Основы методики развития речи детей дошкольного возраста

7.1. Задачи и содержание развития речи детей дошкольного возраста

В чем особенности развития речи ребенка?

Понимание речи и владение ею представляет собой важный путь социализации ребенка — приобщения его к человеческому обществу, полноценной жизни в нем.

Умение понимать связную речь окружающих, тексты книг позволяет ребенку приобщиться к огромной области культурного наследия народа, сохраненного в языке.

Понимание речи позволяет сделать ее важнейшим средством познания окружающего мира: ребенок получает многие знания из рассказов взрослых, книг, общения со сверстниками и старшими.

Владение понятной для окружающих речью обеспечивает полноценное общение с окружающими: дает возможность поделиться своими мыслями, уточнить и пополнить свои знания.

Умение рассказывать, общаться помогает ребенку стать контактным, преодолеть застенчивость, развивает уверенность в своих силах, способствует становлению черт характера.

Овладение речью — важнейшее условие для успешного обучения в школе, где необходимо уметь слушать и понимать речь учителя, тексты учебника, уметь выразить свою мысль полно и точно. Задержки в развитии речи приводят к серьезным сложностям в обучении.

Речевая деятельность — это уникальное содержание и средство для самореализации ребенка в его жизнедеятельности, проявления его индивидуальных творческих способностей, субъектных качеств: интересов,

инициатив, жизненной активности, самостоятельности и творчества, автономности и умения делать правильный выбор.

Основными понятиями методики являются понятия «язык» и «речь».

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Язык — это система словесных знаков, выработанных человечеством и предназначенных для общения.

Язык — социальное явление, в котором отражается и сохраняется исторический опыт предшествующих поколений. Рождаясь, ребенок попадает в атмосферу готового языка, на котором говорят окружающие его люди. Развитие речи можно рассматривать как процесс постепенного освоения ребенком родного языка и умения сделать его средством общения и познания. Осваивая родной язык, ребенок принимает социально-исторический опыт поколений, сохраненный в языке. Поэтому развитие речи осуществляется в единстве с развитием других психических процессов, в частности в единстве с мышлением.

Речь — это индивидуальный психический процесс, поэтому темп освоения языка, качество речи будет зависеть от состояния и индивидуальных особенностей речевого аппарата ребенка, особенностей развития всех его психических функций. Методика развития речи детей дошкольного возраста предполагает полноценное, своевременное освоение родного языка каждым ребенком с учетом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей. Для этого необходимо решение следующих задач.

В чем специфика задач развития речи детей дошкольного возраста?

Ведущей задачей развития речи дошкольников является становление связной речи детей. В самом термине «связная речь» заложена идея логической связности мысли, выражаемой говорящим. В связной речи достигается единство содержания мысли и ее выражения. С. Л. Рубинштейн называет связной такую речь, в которой все существенные связи ее предметного содержания отражаются в речевом плане.

Связная речь — это выражение мыслей, желаний или чувств в связном речевом построении, понятное для слушателя.

Основная функция связной речи — коммуникативная: посредством связной речи происходит общение ребенка с воспитателем, родителями и сверстниками. Речевое общение предполагает:

— связное изложение содержания мыслей собеседнику, чтобы добиться наилучшего понимания последним содержания высказывания (функция сообщения);

— необходимость в побуждении и убеждении собеседника действовать определенным образом для достижения результата (побудительная функция);

— потребность выразить свои впечатления, чувства, эмоции, отношение к чему-то (экспрессивная функция).

Планирующая функция связной речи предполагает отбор средств, определяет и регулирует последовательность взаимодействия людей в любом виде деятельности для осуществления задуманной цели.

В каких формах развивается связная речь ребенка?

Диалогическая речь — это форма социального взаимодействия, необходимая для обмена мыслями, впечатлениями между двумя людьми. Это первая форма, с которой начинается развитие связной речи ребенка. Она предполагает освоение трех групп умений.

1. Собственно речевые умения: слушать и правильно понимать мысль собеседника; формулировать в ответ свое суждение, правильно выражая мысль; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать эмоциональный тон диалога; слушать свою речь и контролировать ее нормативность, при необходимости вносить изменения.

2. Умения речевого этикета: вступать в разговор (знать, когда и как можно начать разговор со знакомыми и незнакомыми людьми); поддерживать и завершать общение (проявлять инициативу, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора, сравнивать, приводить примеры, возражать, оценивать); правильно обращаться к собеседнику для привлечения его внимания, при знакомстве, приветствии, приглашении к разговору, выражении просьбы, согласия или отказа, жалобы, сочувствия, одобрения, поздравления, благодарности, при прощании.

3. Умения невербального общения: уместное использование мимики, жестов, позы.

Полилогическая речь — это речь при участии в коллективном разговоре. В дошкольном возрасте необходимость полилога возникает при обсуждении детьми предстоящей совместной игры, при разработке плана коллективной продуктивной и исследовательской деятельности. Помимо умений диалогической речи полилог предполагает умение следить за темой, не терять нити разговора, сдерживать желание высказаться, найти место собственной реплике.

Монологическая речь — это вид внешней речи, в которой осуществляется последовательное, логическое развертывание мысли одним говорящим в виде связного высказывания, содержание которого понятно из контекста. Академик Л. В. Щерба метко назвал монолог организованной системой мыслей, облеченной в словесную форму.

Монолог характеризуется такими признаками, как целостность (единство темы), структурное оформление (разное в зависимости от типа монолога), логика (связность), объем высказывания, плавность (отсутствие длительных неоправданных пауз). Монолог требует проявления самостоятельности в определении темы, содержания и формы высказывания.

В дошкольном возрасте дети начинают осваивать четыре формы монологической речи.

1. Рассказ-повествование. Цель его — в логической последовательности передать собеседнику содержание события.

Структура повествовательного рассказа:

— экспозиция — описание обстановки и действующих лиц до начала действия;

— завязка — причина событий, развитие событий;

— кульминация — высшее напряжение действия;

— развязка — заключительный момент в развитии событий, их окончание.

2. Рассказ-описание. Цель — вызвать в сознании собеседника наиболее яркий образ описываемого объекта или предмета. Он не предполагает жесткой структуры. Структура рассказа будет зависеть от объекта и его значимости для рассказчика. Например, при описании предмета быта рассказ начинается с назначения, строения каждой его части, а в конце указываются индивидуальные особенности данного предмета. При описании природного или художественного объекта логичнее начать с выражения эстетических впечатлений, ценностного отношения к объекту. Общим является то, что рассказ начинается с названия предмета, а затем выделяются существенные, характерные и индивидуальные признаки. Говорящий обязательно ищет яркие образные выражения для вербального иллюстрирования особенностей.

3. Рассказ-контаминация — смешанный текст. Основу контаминации составляет повествование, дополненное подробными описаниями, отступлениями от основной сюжетной линии или сочетание описания и рассуждения.

4. Речь-рассуждение — самая сложная форма монолога. Цель ее — на основе известного содержания, проанализированного под определенным углом зрения, прийти логическим путем к определенным выводам. Задача рассуждающего — приобщить слушателя к совершаемой умственной работе и подвести к выводам.

Речь-рассуждение проявляется у дошкольников в трех формах:

— речь-доказательство, цель которой — убедить собеседника, обосновать свои суждения, привести слушателя к выводам. Логика речи-дока-

зательства: выдвижение тезиса, анализ явления и приведение доводов, аргументов, формулирование выводов;

— речевое планирование деятельности;

— объяснительная речь.

На каком содержании решаются задачи развития речи детей дошкольного возраста?

В каждой возрастной группе реализуется ведущая задача по развитию речи детей. Эта задача отражает один из аспектов развития связной речи. Так, в первой младшей группе — это развитие разговорной речи: умения понимать обращенную речь, вступать в индивидуальный речевой контакт с окружающими людьми, выражать свои мысли посредством языка. Во второй младшей группе ведущей задачей становится развитие разговорной речи на основе содержания литературных текстов, рассматривания картинок, предметов, объектов природы. Расширение речевых и познавательных возможностей детей позволяет начать знакомить детей с правилами речевого этикета — формами вежливого общения. Этого требует и изменение условий общения: от индивидуального общения с двухлетним ребенком во второй младшей группе воспитатель переходит к общению с коллективом детей. Такое общение требует умения ребенка выслушивать собеседника, не перебивать его, дожидаться своей очереди высказаться в коллективном разговоре.

В среднем дошкольном возрасте основное внимание в работе по развитию речи детей воспитатель уделяет развитию речевой инициативы и самостоятельности ребенка как в процессе разговорного общения, так и в монологической речи. В этом возрасте ребенок уже способен сам поставить цель речевой деятельности: проявить инициативу в общении со взрослым и сверстником.

В старшем дошкольном возрасте основной задачей развития речи становится выявление и развитие индивидуальных способностей детей в речевой деятельности. Эта задача связана с развитием речевого творчества детей в разных формах речи: в построении и ведении диалога, придумывании творческих рассказов, детском сочинительстве, коллективном обсуждении игрового сюжета, просмотренного мультфильма и т. д. Творческие проявления можно наблюдать как в содержании, так и в средствах его передачи. Так, в процессе сочинения сказки ребенок самостоятельно отбирает и комбинирует события из личного и литературного опыта или, используя творческое воображение, создает собственные замысловатые образы героев, событий, выстраивает сюжетную линию. Богатство освоенных средств выразительности позволяет выбирать и рационально сочетать их при оформлении и презентации своего рассказа, сказки, загадки.

Таким образом, работа воспитателя над развитием связной речи ребенка предполагает реализацию стройной системы постепенно усложняющихся задач по совершенствованию диалогической, монологической и полилогической речи детей в каждой возрастной группе.

Вторая задача по развитию речи — пополнение словаря детей. Деятельность педагога в этом направлении предполагает решение нескольких задач:

— обогащение и активизация словаря за счет разных частей речи;

— освоение семантической стороны слова на уровне понятия;

— развитие лексической выразительности за счет освоения эпитета, сравнения, метафоры и образных фразеологических оборотов.

Методика словарной работы с детьми строится в соответствии с принципом системности, который предполагает восприятие и познание предмета как целостной системы во взаимосвязи его свойств и качеств. Она включает в себя четыре направления в работе воспитателя.

Первое направление связано с организацией деятельности по освоению детьми названий предметов и объектов и их действий. Реализация этого направления начинается на первом году жизни ребенка и становится основной и ведущей на втором и третьем году. В основе освоения названия предмета лежит целостное недифференцированное восприятие ребенком объектов ближайшего окружения и выполнение простых действий с ними. Основными формами работы по реализации данного содержания на первом-втором году жизни ребенка выступают игровые ситуации, связанные с демонстрацией предмета, обыгрыванием игрушки, а также дидактические игры «Кто в домике живет?», «Карусель» и т. д. На третьем и четвертом году жизни ребенок продолжает узнавать названия новых предметов и объектов. При этом воспитатель организует образовательные ситуации с дидактической куклой, что позволяет обеспечить достаточно богатый бытовой словарь ребенка младшего возраста.

Второе направление словарной работы предполагает создание условий для освоения детьми слов, обозначающих свойства и качества предметов, их назначение, строение, пространственное расположение, качества материалов, из которых изготовлен предмет. Эта работа начинается на четвертом году жизни и основным содержанием становится на пятом году — в средней группе. Освоение указанного содержания основывается на развитии способности ребенка этого возраста к дифференцированному восприятию предметов: умению видеть части и детали предмета, фокусировать внимание на одной из его характеристик, абстрагируясь от других признаков. При этом словарный запас ребенка значительно пополняется прилагательными, наречиями. Для реализации второго на-

правления словарной работы организуются образовательные ситуации рассматривания, сравнения предметов, определения свойств и качеств предметов, объектов и материалов. Для рассматривания с малышами выбираются предметы с ярко выраженными структурными частями, понятным для ребенка назначением и простым строением. При выборе предметов важно учитывать практическую полезность знаний об их строении для успешности детской деятельности.

Словарный запас детей пополняется за счет включения в него слов, обозначающих не только сами свойства и качества, но и названия обследовательских действий, которые позволяют их определить. Совершая обследовательские действия, дети узнают такие качества предметов, как твердость или мягкость, гладкость или шероховатость поверхности, его температурные (холодный, теплый или горячий), весовые (тяжелый или легкий) характеристики, прозрачность или непрозрачность. Они учатся выполнять и называть соответствующие обследовательские действия: надавить, сжать, погладить, взвесить, посмотреть сквозь предмет и т. д. Выявления свойств предмета (прочность, хрупкость, рвется, мнется, размокает, тает, горит, тонет, бьется и т. д.) требуют выполнения более сложных действий (разорвать, смять, опустить в воду, ударить, бросить и т. д.). Организация познавательной деятельности каждого ребенка является важнейшим условием успешности решения данной задачи. Невозможно целенаправленно обеспечить освоение детьми знаний о качествах и свойствах всего многообразия предметов. Гораздо важнее вооружить детей познавательными умениями, позволяющими самостоятельно получать эти знания. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети активно знакомятся со свойствами и качествами материалов: песка, глины, снега, пластилина, бумаги (и ее разновидностей), ткани (и ее разновидностей), дерева, металла, резины, пластмассы, стекла. При этом речь детей обогащается качественными прилагательными: деревянный, стеклянный, металлический, глиняный, пластмассовый, резиновый и т. д.

Знание особенностей предмета и владение умениями выявлять эти особенности позволяет перейти к сравнению предметов. При этом словарный запас детей пополняется прилагательными сравнительной степени (длиннее, тяжелее, прочнее, прозрачнее и т. д.), в речи детей начинает использоваться сравнительный оборот (шерсть толще, чем ситец, поэтому шерстяное платье теплее, чем ситцевое; брюки длиннее, чем шорты, поэтому в них будет теплее).

Третье направление словарной работы предполагает освоение детьми слов, обозначающих видовые и родовые обобщения. Это направление словарной работы начинается на пятом году жизни и становится основ-

ным в старшей группе. В среднем дошкольном возрасте дети способны объединять в одну группу и называть одним словом предметы, имеющие внешние сходные характерные признаки.

В старшем дошкольном возрасте дети упражняются в объединении в одну группу предметов, обладающих общими внутренними, не представленными наглядно существенными признаками. При этом ребенку важно абстрагироваться от внешнего вида и сосредоточиться на единстве назначения предметов, объединенных в родовое понятие. В дошкольном возрасте выход на подобный уровень обобщений возможен в процессе формирования таких родовых понятий, как мебель, посуда, одежда, транспорт, овощи, фрукты и т. д. При этом необходимо развивать умение ребенка самостоятельно находить общие существенные признаки предметов, обобщать и выражать результат своих размышлений в речи. Освоение детьми указанных родовых обобщений не является целью работы воспитателя. Это лишь средство интеллектуального, познавательного развития ребенка и развития его речи. В старшем дошкольном возрасте важно развивать у детей умение классификации: посуда бывает столовая, кухонная, чайная; одежда — летняя, зимняя, демисезонная; транспорт — пассажирский и грузовой, а также — наземный, подземный, водный, воздушный и т. д. Основными формами организации детей для реализации третьего направления словарной работы являются образовательные ситуации, упражнения и игры на классификацию.

Четвертое направление словарной работы предполагает освоение детьми новых переносных значений известных слов. Оно начинается в старшей и активно реализуется воспитателем в подготовительной группе. Дети знакомятся со средствами языковой выразительности: метафорой, образным сравнением, олицетворением, полисемией (многозначными словами). Наиболее успешно это осуществляется в процессе отгадывания и сочинения детьми загадок.

Реализуя данную систему словарной работы, воспитатель решает все задачи по обогащению и активизации словаря, уточнению значений слов, обучению умению понимать язык художественной литературы.

Полноценное развитие речи предполагает воспитание звуковой культуры речи дошкольников. Воспитание звуковой культуры речи имеет четыре составляющие: развитие речевого слуха (восприятия и различения фонологических средств языка), правильного звукопроизношения, словопроизношения и освоение общеречевых навыков (владение ритмом, темпом речи, силой голоса, способностью к изменению тембра, становление четкой дикции, артикуляции, развитие правильного речевого дыхания, фонематического слуха и т. д.). Решение данной задачи начинается с раннего возраста. В первые годы жизни ребенка

педагог следит за развитием его слуха и речевого аппарата. В младшем дошкольном возрасте деятельность воспитателя связана с постановкой и активизацией основных звуков в речи ребенка. В среднем дошкольном возрасте продолжается работа над правильным произношением свистящих и шипящих звуков, начинается освоение произношения сонорных звуков. В средней группе воспитатель развивает общеречевые навыки, которые важны для становления интонационной речевой выразительности. В старшей группе воспитатель работает над артикуляцией, дикцией в единстве с развитием языковой выразительности речи детей.

Развитие грамматически правильной речи предполагает три аспекта в работе воспитателя: оказание помощи ребенку в освоении морфологической стороны речи, синтаксической структуры высказываний и в овладении некоторыми способами словообразования. Овладение ребенком грамматической стороной речи осуществляется посредством подражания речи взрослых и самостоятельного конструирования ребенком грамматических форм. Самостоятельное конструирование грамматических форм происходит разными способами, но ведущее место среди них занимает аналогия. Благодаря склонности ребенка к подражанию речи взрослых, а также необыкновенному языковому чутью, в дошкольном возрасте дети в основном начинают правильно использовать в речи грамматические формы. Сложности у ребенка вызывают те случаи грамматики, которые составляют исключения из правил русского языка или не поддаются конструированию по аналогии: это несклоняемые существительные (пальто, кофе, кино, метро, пианино и т. п.), существительные женского, мужского и среднего рода (игра «Чудесный мешочек»), существительные множественного числа в родительном падеже.

Развитие синтаксической стороны речи осуществляется в повседневном общении с ребенком и в специально созданных воспитателем образовательных ситуациях. Например: «Размытое письмо» (ребенку предлагается закончить «размытые дождем» строки письма), «Напишем письмо заболевшему другу» (ребенок диктует текст письма, что требует развернутой формулировки мысли), «Почему это случилось?» (рассматривание сюжетных картинок проблемного содержания, установление причинно-следственных связей и их отражение в речи: «Девочка вышла гулять с зонтиком, потому что идет дождь», «На улице сильный ветер, поэтому деревья наклонились»).

В дошкольном возрасте дети знакомятся с разными способами мотивированного словообразования: префиксальный, суффиксальный способы, образование сложных слов посредством слияния основ.

Префиксальный способ предполагает образование слов при помощи префиксов (приставок): «Гриб, который растет под березой, называет-

ся...» (подберезовик); «Аня сначала в раздевалку выйдет, а потом обратно в группу...» (войдет). Суффиксальный способ позволяет образовывать названия детенышей животных: у зайчихи — зайчонок, у кошки — котенок, у медведицы — медвежонок. При этом важно показать детям обозначения животных, которые не имеют аналогии с названием взрослого животного: у лошади — жеребенок, у овцы — ягненок, у собаки — щенок и т. д. Суффиксальный способ лежит и в основе образования названий предметов посуды (хлеб хранится в хлебнице, а масло — ... (в масленке); соль хранится в солонке, а сахар — ... (в сахарнице)). Это и образование названий профессий (строит дом строитель, учит детей — ... (учитель); человек, который катается на лыжах, — он кто? (лыжник), а который плавает в бассейне? (пловец)). Аналогичным способом образуются глагольные формы от существительных: труба — трубит, звонок — звенит, погремушка — гремит.

Образование сложных слов возможно в упражнении: девочка с голубыми глазами — она какая? (голубоглазая) Мальчик со светлыми волосами — он какой? (светловолосый) Заяц с длинными ушами — он какой? (длинноухий)

Подобные упражнения в образовании и использовании грамматических форм способствуют появлению у детей интереса к самостоятельному конструированию слов, к словотворчеству. Словотворчество — один из значимых этапов овладения детьми нормативными формами русской речи, освоения литературного языка.

Задача развития элементарного осознания детьми явлений языка и речи включает развитие фонематического слуха, подготовку к обучению грамоте, обучение чтению, подготовку мелкой моторики руки и обучение печатному письму.

Решение задачи подготовки детей к обучению грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода начинается уже в младшем дошкольном возрасте. В младшей и средней группах педагог готовит фонематический слух ребенка к различению звуков. В старшей группе дети осваивают термины: гласный, согласный звук, твердый и мягкий согласный звук и учатся использовать их при звуковом анализе слов. В старшей группе начинается процесс обучения чтению и элементам печатного письма. Обучение детей чтению не должно рассматриваться воспитателем как самоцель, оно выступает одной из задач развития речи детей, и результат работы по обучению чтению может различаться у детей одной группы в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Все задачи развития речи детей решаются в единстве. Реализация системы речевых задач осуществляется в технологиях речевого развития детей.

7.2. История становления методики развития речи детей дошкольного возраста

Истоки методики развития речи прослеживаются и в эпоху Античности. В философских трактатах Сократа, Платона, Аристотеля даются практические советы по подготовке детей к освоению риторического искусства.

В Средние века особое внимание уделялось обучению детей чтению религиозных источников с целью постижения божественной мудрости. В эпоху Возрождения возвращается идея Античности о первичности устной речи и необходимости развития красноречия как умения выражать свои мысли логично, внятно, в привлекательных для слушателя формах.

Особое значение для методики развития речи имели труды Я. А. Коменского (1592–1672). В книге «Материнская школа» он предлагает программу развития речи детей, которая базируется на изучении особенностей ребенка. Эффективными средствами развития речи Я. А. Коменский считает подражание речи взрослого, ритмические прибаутки, стихи, басни, художественные рассказы, сказки о животных. Особое значение придается ознакомлению с литературой, что позволяет ребенку приобщиться к красоте родного языка, а позже (в школьном обучении) освоить ораторское мастерство или умение «хорошо говорить». Наиболее ценным в идеях Коменского явилось обоснование принципа единства познавательного и речевого развития.

В XVIII веке центральной идеей становится необходимость образования на родном языке. И. Г. Песталоцци (1746–1827) в разработанной им теории элементарного образования утверждал, что все знания проистекают из трех основных человеческих способностей, связанных со звуком, линией и единицей, которые и составляют элементы всякого сложного знания. Наиболее важна способность произносить звуки, на которых базируется правильное употребление слов, что является основой обучения речи. И. Г. Песталоцци определяет три этапа педагогической работы по развитию речи детей: обучение звуку, обучение слову, обучение речи. Он разрабатывает систему упражнений для развития познавательных и речевых способностей. В дальнейшем эти идеи получили развитие в западноевропейской (Ф. Фрёбель) и в отечественной (К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева) педагогике.

В начале XIX века самое большое влияние на развитие теории и практики дошкольных образовательных учреждений оказал Ф. Фрёбель. Он рассматривал развитие речи как часть умственного и социального развития и предполагал организацию свободного общения ребенка с разными людьми в процессе таких видов совместной деятельности, как наблюдения, игра и сообщение знаний по ходу дидактических игр с дарами.

В становлении отечественной методики развития речи особая роль принадлежит К. Д. Ушинскому (1824–1870). Он по праву считается основоположником российской методики развития речи как науки. В основу всей педагогической системы Ушинского были положены два фундаментальных принципа: народности и развивающего обучения. В родном языке К. Д. Ушинский видел средства развития умственных, нравственных и художественных особенностей ребенка. Развитие речи трактуется им как процесс освоения родного языка и полагается центральной задачей образования и воспитания детей. Ушинский также определяет цели первоначального обучения родному языку: развитие «дара слова», или способности выражать свои мысли в правильных речевых формах; усвоение лучших форм языка, содержащихся в произведениях фольклора и художественной литературе; освоение грамматики, логики родного языка.

Для решения каждой цели К. Д. Ушинский предлагает методику работы, которая включает систему упражнений по развитию дара слова, чтение и обсуждение литературных текстов — лучших образцов языка, обучение правилам грамматики на основе анализа речевой практики.

Взгляды К. Д. Ушинского легли в основу отечественной методики развития речи, получив продолжение в исследованиях Е. Н. Водовозовой, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной.

В истории отечественной науки о развитии речи детей определяются пять периодов: 1918–1940; 1940–1953; 1953–1989; 1989–2010 годы; современный период.

Начало истории становления и развития методики как науки можно отнести к 1918 году. *1918–1940 годы* — это период научного обоснования, идеологической оценки, пересмотра педагогического наследия дореволюционной России. Характерной его особенностью явилась идея о ведущей роли литературы в развитии речи дошкольников. Литература рассматривалась в качестве основного и единственного эффективного средства речевого развития детей. В этот период к созданию произведений детской литературы были привлечены многие лучшие писатели и поэты того времени: С. Я. Маршак, К. И. Чуковский, В. В. Бианки и др.

Этот этап в развитии методики связан с научной, общественной и практической деятельностью Е. И. Тихеевой (1867–1944). Опираясь на идеи русских прогрессивных и западных педагогов, Е. И. Тихеева обосновала необходимость рассматривать развитие речи как ведущую задачу в воспитании и развитии дошкольника, сформулировала цель работы детского сада по этому разделу, определила теоретические основы методики, разработала основные ее разделы: развитие речи в первые годы жизни ребенка, словарь детей, занятия по живому слову.

Значительное влияние оказали работы Е. А. Флериной (1889–1952). Ею разработана методика использования художественного слова в развитии речи детей, предложены методы беседы, разговора, чтения и рассказывания литературных текстов. В ее учебном пособии «Живое слово в дошкольном учреждении» нашли отражение результаты исследований Л. А. Пеньевской, О. И. Соловьевой, М. М. Кониной, Н. С. Карпинской. Таким образом, происходит создание методики развития речи как науки, учебной дисциплины и практического руководства для деятельности воспитателей детских садов.

Период 1940–1953 годов характеризуется явлением психологизации теоретических подходов, появлением нового исследовательского метода психолого-педагогического обучающего эксперимента и усилением роли активных средств обучения в практике развития речи дошкольников.

Поворотным моментом в развитии теоретических позиций стало диссертационное исследование А. М. Леушиной, выполненное под руководством видного советского психолога профессора С. Л. Рубинштейна. Сотрудничество психолога и педагога, направленное на изучение развития связной речи дошкольников в условиях педагогического воздействия, позволило раскрыть генезис связной речи, новые возможности речевого развития ребенка, определить необходимые педагогические условия.

Была пересмотрена цель работы по развитию речи детей в детском саду и установлена новая система речевых задач. Исходя из ведущей в дошкольном возрасте коммуникативной функции речи, главной целью стало развитие речи как универсального средства общения ребенка с окружающими людьми. Для реализации данной цели необходимо решить ряд задач, главной из которых является формирование связной речи детей. Решение остальных речевых задач (развитие словаря, грамматического строя, звуковой культуры речи) способствует совершенствованию связной речи ребенка по мере его взросления.

А. М. Леушиной принадлежит разработка принципиально новой теории пересказа, что заставило коренным образом пересмотреть отношение к этому виду речевого задания. Подобного рода методические находки были сделаны и в отношении бесед с детьми. А. М. Леушина показала, что роль вопросов воспитателя в беседе с детьми заключается не в том, чтобы восстанавливать в памяти известные ребенку факты; задавая вопросы, педагог стимулирует ребенка к установлению новых связей и выражению нового уровня знания в речи. Это явилось теоретической предпосылкой для последующей разработки метода эвристической беседы в работе с дошкольниками.

Благодаря исследованиям А. М. Леушиной в 1940-е годы методика развития речи окончательно вышла из узких рамок и превратилась

в науку, вставшую на твердое теоретическое основание. Содержание ее существенно обогатилось. В нее был включен раздел «Формирование связной речи детей дошкольного возраста», разработанный А. М. Леушиной. Под влиянием исследований Н. А. Гвоздева, М. Е. Хватцева, Е. И. Радиной, К. Ф. Аркина было усилено внимание к звуковой и грамматической сторонам речи детей.

В предвоенные годы оказала влияние на дальнейшее совершенствование методики развития речи работа Р. И. Жуковской, в которой изучались вопросы восприятия детьми юмора, методы формирования выразительной речи. Более детальной и глубокой разработке раздела «Словарная работа» способствовали результаты исследования Е. А. Гребенщиковой, в которых подчеркивалась особая роль сенсорного воспитания для освоения лексики дошкольниками.

Идея возвращения к народным истокам, к устному народному творчеству как ведущему средству воспитания ребенка и развития его речи нашли научно-практическое обобщение в книге А. П. Усовой «Русское народное творчество в детском саду» (1947).

Таким образом, к началу 1950-х годов в решении методических вопросов развития речи детей все большее место начинают занимать методы обучения, а в формах работы с детьми — доминировать занятия.

Период 1953–1989 годов начинается с официального утверждения идеи о ведущей роли обучения в развитии и воспитании ребенка и ее реализации в работе А. П. Усовой «Обучение в детском саду». Речь заняла место отражательной деятельности и рассматривалась в исследованиях с точки зрения возможностей ребенка передать освоенное содержание и как показатель и результат его освоения. В качестве такого побочного научного результата развитие речи рассматривается в исследованиях, посвященных проблеме сенсорного воспитания и развития детей (В. И. Логинова), трудового воспитания (Г. П. Лескова, З. Н. Борисова, Г. В. Груба), нравственного воспитания в процессе общения (Т. И. Бабаева, А. В. Булатова, М. И. Тимошенко), игры (Р. М. Римбург, П. Г. Саморукова, Ф. В. Изотова), художественного развития ребенка (И. Л. Гусарова, Н. М. Зубарева, Н. А. Курочкина, Д. И. Воробьева), ознакомления с природными явлениями (А. К. Матвеева, Л. М. Маневцова).

В исследованиях В. И. Логиновой и ее учеников, предпринятых в 1970-е годы, было разработано новое содержание программы развития словаря дошкольников. На основе реализации принципа системности знаний были определены направления словарной работы с детьми дошкольного возраста.

Возможность освоения понятий и понятийного значения слова дошкольниками продолжает изучаться под руководством В. И. Логиновой и в 70–80-е годы на разном содержании: предметного мира (исследова-

ния Г. Н. Бавыкиной, Л. Д. Щербатых), мира природы (исследования Н. Н. Кондратьевой, Л. Я. Мусатовой, Т. А. Марковой), социального мира, его центрального явления — труда (исследования Л. А. Мишариной, С. Ф. Сударчиковой, Н. М. Крыловой, М. В. Крулехт), мира искусства (О. Н. Сомкова, О. В. Акулова, А. Г. Гогоберидзе).

Таким образом, рассматриваемый период становления методики развития речи (1953–1989) ознаменован следующими основными достижениями:

— провозглашением идеи ведущей роли обучения в развитии речи ребенка дошкольного возраста;

— разработкой нового содержания теории и методики словарной работы на основе формирования системных знаний об окружающем мире;

— разработкой новых психолого-педагогических подходов и методических рекомендаций по решению задач развития речи детей в работе с художественными произведениями разных жанров;

— разработкой и внедрением в практику методики занятий по развитию разных сторон речи детей дошкольного возраста;

— появлением программы современного курса методики развития речи для студентов вуза.

Началом следующего *периода* в истории методики развития речи *(1989–2010)* становится появление новой концепции дошкольного воспитания и следующий за ней новый всплеск исследований по проблемам развития речи. По классификации Ф. А. Сохина их можно разделить на три направления: структурное — исследования проблем освоения дошкольниками структурных уровней системы языка: фонетики, лексики, грамматики (А. Г. Арушанова, А. Н. Богатырева, В. В. Гербова, М. С. Лаврик, В. И. Логинова, Г. М. Лямина, А. И. Максаков, А. А. Смага, Ф. А. Сохин, Е. М. Струнина, В. И. Яшина и др.); функциональное — исследование проблемы становления коммуникативной функции речи (Н. Ф. Виноградова, О. С. Ушакова и др.); когнитивное — исследование возможностей и условий элементарного осознания ребенком явлений языка и речи (М. М. Алексеева, Г. П. Белякова, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова, Л. Е. Журова, С. Н. Карпова, Л. Н. Невская, Ф. А. Сохин, Г. А. Тумакова, Д. Б. Эльконин и др.). В этот период изучались проблемы развития индивидуальных творческих проявлений ребенка в речевой деятельности (О. В. Акулова, В. Н. Андросова, Л. В. Ворошнина, Л. М. Гурович, Н. А. Орланова, А. И. Полозова, О. Н. Сомкова, Л. А. Талер, С. Н. Цейтлин и др.). В вариативных комплексных программах воспитания и развития дошкольников («Детство», «Радуга», «Развитие», «Истоки»), появившихся в это время, обязательным был раздел, определяющий задачи развития всех сторон речи ребенка.

Современный период развития методики характеризуется изменением содержания и педагогической технологии работы по развитию речи. В условиях реализации Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования возникла необходимость пересмотра и коррекции традиционных подходов к организации педагогического процесса в детском дошкольном учреждении.

Вместо привычного для воспитателя самостоятельного раздела программы «Развитие речи детей» появилась образовательная область «Коммуникация». Содержание образовательной области «Коммуникация» направлено на овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. По сравнению с традиционным разделом образовательной программы новое содержание образовательной области «Коммуникация» ставит значительное более широкий круг задач перед воспитателем. Принципиально новой является необходимость решения речевых задач только в контексте детской деятельности (игры, детского исследования, труда, экспериментирования), не переводя ее в учебную по форме и методам взаимодействия. Это требует новых технологий коммуникативного и речевого развития дошкольников.

7.3. Современные технологии развития речи детей дошкольного возраста

Рассмотрим особенности проектирования педагогического процесса, развивающего речь дошкольников, в условиях коммуникативного подхода и направленности технологии на становление субъектных качеств ребенка в речевой деятельности.

Построение педагогического процесса, направленного на развитие речи, начинается с определения его цели.

Целью работы педагога по развитию речи детей дошкольного возраста является становление начальной коммуникативной компетентности ребенка — его умения решать игровые, учебные, бытовые задачи посредством речи. Реализация данной цели предполагает владение речью как универсальным средством общения ребенка с окружающими людьми: старший дошкольник может общаться с людьми разного возраста, пола, степени знакомства. Это предполагает свободное владение языком, формулами речевого этикета, умение ориентироваться на особенности собеседника, учитывать условия ситуации, в которой протекает общение.

Коммуникативная компетентность дошкольника предполагает проявление субъектных качеств ребенка в процессе общения и рече-

вой деятельности — интереса к общению, избирательности и наличия предпочтений в выборе партнера по общению, а также проявление инициативности и активности при организации общения, самостоятельности и независимости суждений в процессе разговора, проявление творчества и оригинальности высказываний для поддержания интереса собеседника.

При выборе технологии необходимо ориентироваться на следующие требования:

— ориентация технологии не на обучение, а на развитие коммуникативных умений детей, воспитание культуры общения и речи;

— содержание технологии сориентировано на становление позиции субъекта в общении и речевой деятельности;

— технология должна носить здоровьесберегающий характер;

— основу технологии составляет личностно-ориентированное взаимодействие с ребенком;

— реализация принципа взаимосвязи познавательного и речевого развития детей;

— организация активной речевой практики каждого ребенка в разных видах деятельности с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей.

Ведущую роль в организации работы по развитию общения и речи играют следующие технологии: проектной деятельности, развития детского речевого творчества, группового взаимодействия детей, исследовательской деятельности, создания детского портфолио, коллекционирования, информационно-коммуникативные технологии.

Логика конструирования и реализации педагогической технологии развития общения и речи детей включает следующую последовательность этапов.

1. Мотивационный этап. Цель этапа — стимулирование интереса к деятельности, потребности детей в общении, активности речи.

Задачи образовательной области «Коммуникация»	**Методы и содержание работы**	**Формы взаимодействия**
Развивать диалогическую и полилогическую речь. Развивать информационно-коммуникативные умения (умение договариваться: слушать	Методы стимулирования и мотивации речевой деятельности и общения детей: сюрпризный момент, создание проблемной	Ситуации общения, образовательные ситуации поддержки в самостоятельной деятельности

Продолжение ▸

Задачи образовательной области «Коммуникация»	Методы и содержание работы	Формы взаимодействия
и слышать друг друга). Развивать умения спорить, убеждать, приходить к общему мнению; Развивать умения высказываться	ситуации, решение исследовательской задачи, проблемного вопроса, загадывание загадки и др.	ребенка, коллективное обсуждение проблемы

2. Этап накопления содержания для общения и речи. Цель этапа — обогащение представлений детей по теме.

Задачи образовательной области «Коммуникация»	Методы и содержание работы	Формы взаимодействия
Обогащать и активизировать словарный запас детей, развивать планирующую функцию речи. Воспитывать инициативность и активность в речевой и познавательной деятельности. Развивать умение выбирать партнера для совместной деятельности, поддерживать и оказывать помощь в ходе сотрудничества. Развивать умение работать в подгруппе: распределять обязанности, определять последовательность деятельности, сообща преодолевать трудности	Методы работы над содержанием детской речи и общения, наглядные методы: показ (картин, иллюстраций, предметов и объектов, игрушек); демонстрация (компьютерных презентаций, видео- и мультипликационных фильмов, опытов); словесные методы: чтение (художественных и познавательных текстов); рассказывание (историй из опыта, сказок, стихов и т. д.); практические методы: организация исследовательской деятельности, изготовление поделок, атрибутов для игр и т. п.; упражнение в умениях; отгадывание кроссвордов, ребусов, сочинение загадок, составление коллажей	Образовательные ситуации в непосредственно образовательной деятельности (НОД), экскурсии, образовательные ситуации сопровождения общения и речи в режимных моментах, подгрупповые и индивидуальные ситуации общения и совместной деятельности; поручения и т. д.

3. Этап освоения детьми речевых форм и коммуникативных умений. Цель этапа — развитие у детей умения передавать свои мысли в понятных для слушателей и адекватных ситуации речевых формах с использованием формул речевого этикета.

Задачи образовательной области «Коммуникация»	Методы и содержание работы	Формы взаимодействия
Развивать умения составлять описательный и повествовательный рассказ, рассказ-контаминацию; развивать речь-рассуждение в процессе доказательства, объяснения и планирования деятельности; развивать умение пересказывать художественные и познавательные тексты; развивать звуковая культура речи, грамматически-правильную речь, интерес к литературе	Методы, обеспечивающие освоение языковых и речевых форм: пересказ литературных произведений, моделирование, рассказывание по схеме, образец рассказа, анализ образца рассказа составление плана рассказа, анализ плана монолога, рассказы по плану; составление диафильмов; совместное рассказывание; коллективное составление рассказа; составление рассказа подгруппами — «командами»; составление рассказа по частям	Образовательные ситуации НОД; образовательные ситуации сопровождения в процессе режимных моментов; ситуации общения в разных видах деятельности; совместные словесные и дидактические игры

4. Творческий этап. Цель этапа — развитие самостоятельности и творчества детей в речевой деятельности и организации общения со взрослыми и сверстниками.

Задачи образовательной области «Коммуникация»	Методы и содержание работы	Формы взаимодействия
Развивать умения творческого рассказывания, сочинительства, речевой импровизации. Развивать коммуникативные умения в процессе делового, игрового и твор-	Сочинение рассказов по аналогии; придумывание окончания к рассказу (описательному или повествовательному); придумывание продолжения и окон-	Образовательные ситуации НОД; образовательные ситуации сопровождения в литературном центре активности

Продолжение ▸

Задачи образовательной области «Коммуникация»	Методы и содержание работы	Формы взаимодействия
ческого сотрудничества со сверстниками. Развивать индивидуальные способности детей: организаторские, художественные, творческие	чания к рассказу; сочинение рассказа или сказки по плану или по схеме; сочинение сюжетного рассказа по игрушкам; сочинение рассказа на тему; сочинение рассказа по пословице; сочинение загадок; сочинение сказок по картам Проппа; сочинение лимериков; сочинения с использованием методов теории решения изобретательских задач ТРИЗ	и центре художественно-творческой деятельности; образовательные ситуации поддержки в самостоятельной деятельности; ситуации общения в процессе подготовки и проведении игр-драматизаций, режиссерских игр, театрализованных игр, показе спектаклей посредством разных видов театров

5. Оценочно-результативный этап. Цель этапа — развитие умения доброжелательной и конструктивной оценки и самооценки речевой и коммуникативной деятельности.

Задачи образовательной области «Коммуникация»	Методы и содержание работы	Формы взаимодействия
Обогащать представления детей о правилах речевого этикета. Развивать умения слышать и замечать достоинства и недостатки речи сверстников; доброжелательно оценивать речевые проявления сверстника	Методы внешней педагогической оценки: анализ-оценка взрослого; анализ-оценка сверстника; самоанализ — самооценка. Методы сущностной оценки: оперативная диагностика речевых и коммуникативных умений детей	Образовательные ситуации поддержки; ситуации общения

Глава 8. Основы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста

8.1. Задачи и содержание сенсорного воспитания детей дошкольного возраста

Как определяется понятие «сенсорное воспитание»?

Познание человеком окружающего мира начинается с ощущений и восприятия предметов и явлений. Все другие формы познания — запоминание, мышление, воображение — строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Особое значение чувственное познание имеет в дошкольном детстве. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Характер этих представлений, их точность, отчетливость, полнота зависят от степени развития сенсорных процессов, которые обеспечивают отражение действительности. Развитие восприятия — сложный процесс, который включает в качестве основных моментов усвоение детьми сенсорных эталонов, выработанных обществом, и овладение способами обследования предметов. Сенсорное воспитание должно быть направлено на обеспечение всего вышеуказанного.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Сенсорное воспитание — целенаправленный процесс, в ходе которого при организации правильного педагогического взаимодействия развивается восприятие, накапливается сенсорный опыт ребенка, формируются представления об окружающем мире.

Результатом сенсорного воспитания является сенсорное развитие ребенка. Сенсорное развитие ребенка — это развитие его восприятия и формирование представлений о форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также о запахе, вкусе и прочих внешних свойствах предметов.

Установлено, что большинство человеческих способностей имеет ярко выраженную сенсорную основу. Например, в деятельности художника, архитектора, конструктора точное восприятие, различение и представление форм, их пространственного расположения, отношений по величине необходимы, без этого успешного результата деятельности не достичь. В деятельности музыканта, врача, механика особую роль играет точное восприятие и различение звуков по длительности, высоте,

тембру, силе и т. д. Эти слуховые восприятия лежат в основе создания музыкальных произведений или их исполнения (у музыканта), в основе диагностики ряда заболеваний (у врача), в определении характера неисправности работающего механизма (у автослесаря).

Таким образом, своевременное сенсорное воспитание на этапе дошкольного детства — главное условие познавательного развития растущего человека, правильной и быстрой ориентировки в бесконечно меняющемся окружении, формирования эмоциональной отзывчивости, способности воспринимать красоту и гармонию окружающего мира.

В чем специфика задач и содержания сенсорного воспитания в детском саду?

Целью сенсорного воспитания является обогащение чувственного опыта восприятия окружающего мира и развитие сенсорных способностей у детей. Сенсорные способности дошкольника проявляются и развиваются в процессе разнообразных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой) и в свою очередь влияют на развитие этих видов детской деятельности.

На этой основе можно определить следующие задачи сенсорного воспитания:

— формировать у детей разнообразные обследовательские действия;

— формировать у детей знание систем сенсорных эталонов — обобщенных представлений о свойствах, качествах и отношениях предметов;

— побуждать детей точно обозначать словом обследовательские действия, свойства предметов и материалов;

— развивать у детей умение применять обследовательские действия и эталоны свойств предметов в самостоятельной деятельности.

Содержание сенсорного воспитания представляет собой определенный объем представлений о свойствах и качествах, отношениях предметов и явлений, который осваивается ребенком на протяжении дошкольного возраста. Этот объем определяется, с одной стороны, многообразием особенностей окружающего ребенка мира, а с другой — разнообразием деятельностей, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и имеют различные сенсорные основы.

Для каждой деятельности необходима способность целостного восприятия и представления (предметов, звуков речи, действий, отношений), а также анализирующего восприятия и представления. Так, важно в предметах выделять форму, величину, цвет, материалы, части и пространственное их отношение, скорость и направление перемещения предмета относительно других, соотношение предметов по величине, удаленность предметов и др. Слуховые ориентировки строятся на умении выделять, различать и представлять характер звуков вообще

и в речи в частности: их силу, высоту, тембр, темп, ритм, временную последовательность и т. д.

Для другой деятельности важно уметь выделять и представлять такие качества, как плотность материалов или предметов, влажность, твердость или мягкость, гладкость, прозрачность, температурные показатели, тяжесть, эластичность, хрупкость и др.

Очень важным является умение воспринимать и представлять действия не только в целом, но и выделяя в них отдельные движения, их последовательность, длительность, направление, величину размаха движения, усилие и т. д. — и регулировать на этой основе свои действия. Это необходимо в ситуации любой детской деятельности для освоения действий и операций. Современная теория сенсорного воспитания утверждает, что содержание сенсорного воспитания должно охватывать все многообразие сенсорных характеристик окружающего мира.

Для выделения более сложных качеств, отношений, системы признаков требуется не одиночное действие, а система действий, производимых в определенной последовательности. Так, чтобы выяснить, из чего сделан тот или иной предмет, необходимо выявить признаки материала: прочность, твердость, прозрачность, особенности поверхности и т. д. Например, признаками металла, в отличие от других материалов, будут блеск, ощущение прохлады при прикосновении, прочность, особенности звучания при ударе и др. Для их выявления нужно владеть системой обследовательских действий. Эта система необходима также для выявления звуковысотных отношений и ритма, звукового состава слова (слушание, проговаривание, движение, модулирующее длительность звука, зрительное восприятие движений и кинестетическое его воспроизведение и т. д.).

Именно поэтому в программу сенсорного воспитания включаются разнообразные способы обследования предметов, то есть перцептивные действия для выделения тех или иных качеств, свойств, отношений, которыми должен овладеть ребенок. При этом для вычленения одной группы качеств требуются более простые действия, например поглаживание для выделения гладкости или шероховатости; сжимание, надавливание для определения твердости или мягкости; взвешивание на ладони для определения массы и т. п.

Многообразный сенсорный опыт ребенок получает в процессе деятельности. Он сталкивается с конкретными проявлениями цветов, форм, величин, материалов, звуков, количественных и пространственных отношений. Так, для того чтобы получить в рисунке сходство с изображаемым предметом, ребенок должен достаточно точно уловить особенности его формы, цвета, материала. Конструирование требует тщательного исследования формы предмета (образца), его структуры

и строения. Ребенок выясняет соотношение частей в пространстве и соотносит свойства образца со свойствами имеющегося материала. Без постоянной ориентировки во внешних свойствах предметов невозможно получить объективные представления о явлениях живой и неживой природы, в частности об их сезонных изменениях. Развитие математических представлений предполагает знакомство с геометрическими формами и их разновидностями, сравнение объектов по величине. При усвоении грамоты огромную роль играет фонематический слух — точное дифференцирование речевых звуков — и зрительное восприятие начертания букв.

Ориентировка в многообразном конкретном опыте требует обобщений, сведения многообразия к общим типичным явлениям, то есть усвоения меры качеств — эталонов, выработанных человечеством. Это эталоны цвета (цвета спектра), форм (геометрические плоскостные и объемные формы), материалов, эталоны пространственного положения и направлений (вверху, внизу, слева, справа и др.), эталоны величин (метр, килограмм, литр и др.), длительности времени (минута, секунда, час, сутки и др.), эталоны звучания звуков речи, звуковысотных интервалов (тон, полутон) и т. п.

Поэтому в содержание программы сенсорного воспитания кроме перечня свойств, качеств, отношений, имеющихся в окружающей действительности и соответствующих им обследовательских (перцептивных) действий, включена *система сенсорных эталонов*.

Понятие «сенсорные эталоны» предложено А. В. Запорожцем. Еще раньше (в конце XIX века) И. А. Сикорский наметил подход к рассмотрению процесса интериоризации, употребляя специальный термин для обозначения понятия сенсорного эталона («шаблон»). Оно включает в себя определенные системы, или закономерно построенные ряды форм, цветов, величин и других воспринимаемых качеств вещей, определенным образом обозначенные вербально. Овладевая такого рода системами, человек получает как бы набор мерок, или эталонов, с которыми может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение, найти ему место в ряду других.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Сенсорные эталоны — это общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений предметов.

Так, в области формы — это геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник и др.), в области цвета — семь цветов спектра, белый и черный цвета.

Обеспечить усвоение детьми сенсорных эталонов — это значит сформировать у них представления об основных разновидностях каждого свойства предмета. Но сами по себе такие представления не смогут управлять восприятием, если у ребенка нет способов, при помощи которых можно было бы выяснить, какому из имеющихся образцов (или какому их сочетанию) соответствует свойство того предмета, который воспринимается в данный момент. Способы сравнения свойств воспринимаемых предметов с усвоенными образцами — это и есть способы обследования предметов, которым детей необходимо научить.

Осваивая под руководством взрослых эталонные значения качеств на основе предшествующего собственного сенсорного опыта, ребенок поднимается на новый, более высокий уровень знаний — обобщенных, систематизированных, в известной мере отвлеченных, ибо, например, любая геометрическая форма беднее формы предмета, лишена его индивидуальности. Но знание эталонов позволяет ребенку анализировать действительность, самостоятельно видеть знакомое в незнакомом и особенности незнакомого, получать новый сенсорный опыт. Ребенок становится более самостоятельным в познании и деятельности.

Таким образом, программа сенсорного воспитания для детей дошкольного возраста предусматривает накопление детьми широкого сенсорного опыта, освоение ими многообразия сенсорных эталонов и способов обследования (перцептивных действий).

8.2. История становления методики сенсорного воспитания детей дошкольного возраста

Теория и практика дошкольного обучения и воспитания, начиная с самых своих истоков, уделяла сенсорному воспитанию существенное внимание, а зачастую выделяла его в качестве центрального момента педагогического процесса.

Уже в первой дошкольной дидактической системе, созданной Ф. Фрёбелем, значительное место отводится задачам воспитания восприятия. Фрёбель полагал, что свою внутреннюю сущность человек раскрывает не только через труд и игру, но и посредством звуков, красок и форм.

В связи с этим Ф. Фрёбель высказывал ряд интересных мыслей и ввел некоторые виды занятий с детьми, которые представляются весьма целесообразными с точки зрения современного понимания путей сенсорного воспитания. Для образовательно-воспитательных занятий с детьми Фрёбель придумал шесть «даров». Дидактические материалы — геометрические тела — рассматривались Ф. Фрёбелем в качестве «нормы» и «заместителей» реальных объектов.

Развернутая система сенсорного воспитания являлась основной частью и дошкольной дидактики М. Монтессори. Наблюдение среды, окружающих предметов, рисование, лепка, специальные игры — все было подчинено одной цели: развитию органов чувств. По мнению М. Монтессори, воспитание чувств состоит именно в повторении упражнений; цель их не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и разнообразные качества предметов, а в том, чтобы он утончал свои чувства, упражняя их вниманием, сравнением и суждением.

М. Монтессори подробно описала методику развития тактильного чувства, стереогностического, барического, хроматического, чувства зрения, звука и др.

Сам дидактический материал объективно содержит образцы чувственных качеств предметов, выделенных и дифференцированных в соответствии с их общественно фиксированной систематизацией, а многие виды работы с этим материалом представляют собой предметные и элементарные конструктивные действия, в той или иной мере обеспечивающие формирование перцептивных действий и, следовательно, способствующие развитию детского восприятия на основе овладения общечеловеческой сенсорной культурой.

Идеи М. Монтессори сегодня активно применяются и развиваются как в детских садах зарубежных стран, так и в России.

Попытка реализовать задачи сенсорного воспитания была сделана и в педагогической работе Ж. О. Декроли, который создал систему дидактических игр, обеспечивающих сенсорное развитие детей. В отличие от Фрёбеля, он использовал в играх детей не геометрические тела, а предметы окружающего мира. Декроли разработал обстоятельную методику проведения сенсорных игр. Например, детям предлагались предметы разной формы (ключ, волчок, ложка, чашечка, отвертка, мячик, наперсток, монетка и др.), сложенные в ящик, с тем чтобы они осмотрели и ощупали предметы (получая множество впечатлений, которые бы послужили основой для составления понятия о форме). Затем следовало перебрать те же предметы с завязанными глазами и назвать их. Было установлено, что ребенку легче запомнить название натурального предмета, нежели назвать его изображение на картинке. Декроли делает вывод, что игры являются средством сенсорного и духовного развития ребенка. Эта идея раскрыта в его сочинении «Возбуждение умственной и двигательной энергии посредством воспитательных игр».

Ж. О. Декроли категорически возражал против отделения свойств от обстановки, в которой они встречаются, настаивал на ознакомлении детей с «жизненными» формами. Но, как отмечает Л. А. Венгер, эта на

первый взгляд подкупающая установка приводит к тому, что предлагаемый Декроли дидактический материал почти не содержит образцов форм, цветов, пространственных отношений.

В отечественной дошкольной педагогике наиболее полно вопросы сенсорного воспитания получили разработку в трудах Е. И. Тихеевой. Верно понимая, что познание окружающего мира требует развития органов чувств, Е. И. Тихеева много внимания уделяла сенсорному воспитанию дошкольников, которое тесно связывала с окружающей жизнью, с познанием мира природы, с играми и трудом. Развитие восприятия, мышления и речи детей она рассматривала в неразрывном единстве. Крупный шаг вперед, сделанный ею, заключался в объединении работы с «абстрактным» и «конкретным» жизненным материалом. Значение такого объединения состоит в том, что дети получают возможность использовать нормативные представления, формирующиеся в играх с «абстрактным» материалом, для обследования реальных предметов и выявления их свойств.

Над созданием современной системы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста работали педагоги А. П. Усова, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, А. М. Леушина, В. И. Логинова, психологи Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер и др.

А. В. Запорожец рассматривал систему сенсорных эталонов как продукт культуры, которым овладевают дети и тем самым получают инструмент познания мира. В исследованиях А. В. Запорожца и А. П. Усовой была разработана определенная организация познавательной деятельности детей на занятиях при ознакомлении с формой, величиной, цветом.

В работах Л. А. Венгера представлен содержательный анализ последовательных этапов освоения этой системы эталонов. Л. А. Венгер вычленил и исследовал два пути усвоения систем сенсорных эталонов — перцептивный и интеллектуальный. Выделение перцептивного пути имело значение для разработки способов сенсорного воспитания младших дошкольников, которым еще недоступен интеллектуальный путь овладения такого рода системами.

Именно в это время задача по формированию восприятия решается через его включение в различные виды содержательной деятельности детей. Кроме того, произошло расширение сферы сенсорного воспитания через включение в нее формирования восприятия новых типов содержаний (звуковысотный и фонематический слух) и решения новых классов познавательных задач (оперирование образами).

Но основным являлся поворот в сторону целенаправленного обучения детей способам обследования предметов, основанным на формировании и функционировании перцептивных действий. Правильно организованное педагогом обследование формы предметов создает базу для познания детьми общей связи между внешним видом предметов и их жизненным назначением (В. И. Логинова). Усвоение этой зависимости играет положительную роль не только в умственном воспитании детей, но и в развитии детской продуктивной деятельности.

8.3. Условия и методика сенсорного воспитания детей дошкольного возраста

Какие условия обеспечивают успешность сенсорного воспитания детей?

Одним из важных условий сенсорного воспитания детей дошкольного возраста является осуществление его в процессе содержательной деятельности детей. Именно в такой деятельности дети легко осознают зависимость ее результата от умения выделить качества, свойства, отношения, ориентироваться, опираясь на них. Например, качество рисунка ребенка зависит от умения выделить форму предмета, пропорции частей, цвет, величину; правильно сложить пирамидку или матрешку ребенок сможет, если сумеет выделить и учесть величину колец пирамидки и частей матрешки.

Сенсорное воспитание наиболее успешно осуществляется в условиях обучения.

В младшем и среднем дошкольном возрасте ознакомление детей с цветом, формой, величиной, осязаемыми свойствами предметов, музыкальными звуками и звучанием родной речи, развитие пространственных ориентировок происходит преимущественно в практической предметной деятельности. В процессе практических действий с игрушками, предметами воспитатель формирует у детей обобщенные способы обследования предметов, направленные на выявление однородных признаков. Одним из таких способов является сопоставление, сличение объектов. Овладевая сопоставлением предметов по их свойствам путем подбора предметов с одинаковыми свойствами, дети сначала накладывают предметы друг на друга, сравнивая их по форме или величине, прикладывают вплотную друг к другу при сопоставлении по цвету, устанавливая совпадение контуров предметов в пространстве или слияние цвета. Затем, овладев внешними приемами сопоставления, переходят к сопоставлению на глаз. Важно, чтобы ребенок, подбирая предметы, научился использовать любой из них в качестве образца.

Важно у детей сформировать умение обследовать предметы в определенной последовательности. С этой целью воспитатель:

— сначала организует восприятие целостного облика предмета;

— затем вопросами направляет восприятие детей на выделение главных частей предмета и определение их свойств (форма, величина, цвет, материал и т. д.);

— после этого обращает внимание на пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, слева);

— далее выделяет мелкие детали (части), их величину, соотношение, расположение, форму, цвет;

— наконец, опять организует повторное целостное восприятие предмета.

Обучая детей обследовательским действиям, воспитатель показывает само действие, называет его и то чувственное впечатление, которое было результатом обследования (нажала на предмет, он твердый). Затем предлагает детям повторить обследование предмета, воспроизводя показанное действие, называя его и то качество, которое выделено в результате. На этом этапе, чтобы отчетливо определить то или иное качество и отделить его от сопутствующих, целесообразно использовать прием сравнения данного качества с противоположным, которое выделяется теми же обследовательскими действиями. Например, после того как ребенок смял мягкий предмет, ощутил мягкость, определил действие и качество словами, ему предлагается смять твердый предмет и ответить на вопрос, мягкий ли он.

Ознакомление детей с каждым видом эталонов имеет свои особенности, поскольку с разными свойствами предметов могут быть организованы разные действия. Для ознакомления с геометрическими формами воспитатель показывает прием обведения контура фигуры, учит ощупывать фигуру, проводить ладонью по поверхности. Затем при освоении группировки каждая фигура сопоставляется с рядом предметов сходной с ней формы, предметы (или их изображения) группируются вокруг соответствующих фигур.

Организуя ознакомление с величиной, воспитатель побуждает детей использовать для оценки размера прием наложения или приложения. По мере накопления опыта сравнения предметов по размеру оценка осуществляется ребенком на глаз, ее правильность проверяется приемами приложения (наложения), постепенно увеличивается количество предметов для сравнения до 3–5, между ними устанавливается соответствие по размеру (от самого длинного к самому короткому, от самого большого к самому маленькому).

Цвет распознается приложением предметов друг к другу, наличие границы показывает разность цвета.

Воспитатель создает условия для группировки детьми предметов, различающихся по форме, величине, материалу, назначению, но имеющих одинаковый цвет. Это важно, так как в этих условиях происходит отделение (абстрагирование) качества от конкретного предмета, что является исходным моментом для перехода к новому этапу — формированию обобщенных представлений о разных свойствах.

Дети младшего дошкольного возраста испытывают большие трудности в усвоении названий цвета, формы, в установлении связи между свойством предмета и его словесным обозначением. Не требуя от детей специального запоминания и употребления соответствующих названий, воспитатель всякий раз сам правильно называет свойство и обследовательское действие. Эффективен прием, когда признак в представлении малыша связывается с реальным предметом, для которого данный признак является характерным (например, любой предмет круглой формы — «как шарик», треугольная призма — «как крыша», предмет красного цвета — «как ягодка», «как помидор», желтого — «как цыпленок»).

В старшем дошкольном возрасте продолжается совершенствование чувственных способов познания. В процессе целенаправленного анализа дети совместно со взрослым и самостоятельно выделяют сенсорные свойства и качества: цвет, форму, величину, характер поверхности, материал, вес, пространственное положение предмета и др. В ходе этих действий дети осваивают основные эталонные характеристики предметов. Круг этих предметов связан прежде всего с деятельностью ребенка, с теми ее видами, которые формируются в дошкольном детстве: игрой, изобразительной, музыкально-художественной деятельностью, конструированием, трудом. Знание предметов и восприятие их разнообразных свойств является одним из условий развития продуктивных видов деятельности ребенка.

Для выделения более сложных качеств, отношений, системы признаков требуется не одиночное действие, а система таковых, производимых в определенной последовательности.

Познакомив детей со способами обследования и качествами предметов, нужно организовать упражнения в узнавании этих качеств. При этом важно следить за точностью способа, которым пользуется ребенок, пониманием словесных обозначений. Для упражнений необходимо отбирать разные предметы с проявлениями данного качества (например, и апельсин, и чеснок, и лимонад, и мыло — ароматные; если их понюхать, ощущается запах). К старшей группе у дошкольников накоплен значительный опыт чувственного познания окружающего мира, возрастают целенаправленность и самостоятельность обследо-

вательских действий, они используют преимущественно зрительную оценку в процессе познания свойств и отношений. Организуя условия для детского экспериментирования, используя метод проектов, моделирование и другие активные методы, воспитатель развивает интерес детей к познанию, умение выделять сходное и различное, помогает дошкольникам систематизировать и обобщить накопленный опыт чувственного познания мира.

Какие методы используются в процессе сенсорного воспитания ребенка?

Основными методами воспитания сенсорной культуры детей являются совместная деятельность воспитателя с детьми, организация развивающих практических и игровых ситуаций, обеспечивающих накопление и обобщение чувственного опыта познания, собственная практическая деятельность детей с разнообразными предметами и материалами, продуктивные виды деятельности, особенно рисование красками, карандашами, мелками, лепка, конструирование, двигательная деятельность, чтение художественной литературы и рассматривание картин, а также экспериментирование и все виды игры. В процессе труда формируется система знаний о свойствах материалов, орудиях труда и инструментах (используемых детьми дошкольного возраста), способах выполнения тех или иных трудовых операций. Разнообразный труд детей в природе дает возможность сформировать у ребенка точные представления о качествах, свойствах, особенностях природных явлений, обогатить способы сенсорного обследования. Проектный метод знакомит детей со свойствами и качествами разных предметов, в процессе экспериментирования дошкольники также познают с помощью органов чувств окружающий мир во всем многообразии его свойств.

Например, для развития звуковысотного слуха воспитатель вовлекает детей в игру-драматизацию, в которой участвуют игрушки, издающие соответственно своему размеру звуки разной высоты (самые низкие звуки — медведь, более высокие звуки — кошка, самые высокие — соловей). Организует рассматривание и сравнение двух и более предметов с целью нахождения между ними сходства и отличия по 3–5 характеристикам.

Старшим дошкольникам предлагают упорядочить предметы по какому-либо основанию. Например, упорядочить колокольчики (набор из 5–7 штук) по звучанию — от низких звуков к высоким; предметы с разной фактурой поверхности от самых гладких до самых шершавых.

Для освоения системы эталонов цвета воспитатель организует деятельность экспериментирования старших дошкольников с красками: предлагает смешать краски разного цвета друг с другом и посмотреть,

как получаются новые цвета. С этой же целью используются по-разному окрашенные игрушки-волчки (например, сине-желтый). Во время запуска волчка цвета перемешиваются, и получается новый цвет (синий и желтый цвета превращаются в зеленый).

В среднем и старшем дошкольном возрасте педагог использует проблемные вопросы: во что превратится квадрат, если у него отрезать один угол? есть ли стороны, углы, вершины у круга? Организует проблемные ситуации, которые побуждают детей обращаться к наработанным ими представлениям о свойствах и качествах предметов и материалов. Так, например, воспитатель предлагает старшим дошкольникам нарисовать арбуз, но для этого есть только красная, синяя и желтая краски... Или, показывая цилиндр, воспитатель отмечает, что в нем спрятались две плоские фигуры. Что это за фигуры? Ответ дети ищут сами.

Важным является предоставление детям разнообразных игрушек, предметов с самыми различными сенсорными качествами и свойствами для накопления впечатлений, организации их практической деятельности. Так, заворачивая куклу в ткань, малыш быстро усваивает, что в жесткую ткань не завернешь, она плохо прилегает к предметам, а в мягкую пеленать легко.

При подборе дидактического материала воспитателю нужно обращать внимание на чистоту, эталонность предметов (особенно в младшем дошкольном возрасте), однако не следует ограничивать набор только цветом, формой, размером, необходимо в среде представить все многообразие свойств окружающего мира.

Глава 9. Основы методики логико-математического развития детей дошкольного возраста

9.1. Задачи и содержание логико-математического развития детей дошкольного возраста

Какие задачи математического развития могут решаться в дошкольном детстве?

Задачи математического развития в дошкольном детстве проектируются на основе учета закономерностей развития познавательных процессов и способностей детей дошкольного возраста, особенностей становления познавательной деятельности и развития личности ребенка в дошкольном детстве.

Основными задачами математического развития детей дошкольного возраста являются следующие.

1. Развитие сенсорных (предметно-действенных) способов познания математических свойств и отношений: обследование, сопоставление, группировка, упорядочение, разбиение.

2. Овладение детьми математическими способами познания действительности: счет, измерение, простейшие вычисления.

3. Развитие у детей логических способов познания математических свойств и отношений (анализ, абстрагирование, отрицание, сравнение, обобщение, классификация, сериация).

4. Развитие у детей логико-математических представлений (представлений о математических свойствах и отношениях предметов, конкретных величинах, числах, геометрических фигурах, зависимостях и закономерностях).

5. Освоение детьми экспериментально-исследовательских способов познания математического содержания (воссоздание, экспериментирование, моделирование, трансформация).

6. Развитие точной, аргументированной и доказательной речи, обогащение словаря ребенка.

7. Развитие интеллектуально-творческих проявлений детей: находчивости, смекалки, догадки, сообразительности, стремления к поиску нестандартных решений задач.

На каком содержании осуществляется математическое развитие ребенка?

Содержание математических представлений в дошкольном возрасте в современной методике развития математических представлений называется предматематикой (А. А. Столяр), то есть обеспечивает освоение логико-математических представлений и способов познания.

Логическое содержание включается непосредственно в математическое и является как содержанием предматематики, так и средством освоения математического содержания.

Содержание предматематики направлено на развитие важнейшей составляющей личности ребенка — *его интеллекта и интеллектуально-творческих способностей*. В результате освоения предматематики у детей развиваются способности к абстрагированию, анализу, сравнению, обобщению, сериации, классификации, умение сравнивать предметы и явления, выяснять закономерности, обобщать, конкретизировать и упорядочивать. Это составляющие *логико-математического опыта ребенка*, который дает ему возможность самостоятельно познавать мир.

Содержание математического развития детей дошкольного возраста отвечает следующим требованиям:

— личностно-развивающая направленность содержания;

— социализирующая направленность математического содержания. Накопленный логико-математический опыт ребенка становится его зна-

чимым личностным приобретением, поскольку обеспечивает ситуацию успеха в разных видах детской деятельности;

— содержание математического развития дошкольников пропедевтично. Осваиваемое ребенком содержание позволяет ему на чувственном, а затем и на логическом уровне познать некоторые стороны действительности, на основе которых впоследствии будут формироваться математические понятия;

— осваиваемое содержание соответствует возрастным и индивидуальным возможностям дошкольников, является ориентиром на их зону ближайшего развития.

Первым и важнейшим компонентом содержания математического развития дошкольников являются свойства (то, что присуще предметам, что отличает их от других предметов или делает похожими на другие предметы) и отношения (общность двух или более предметов). Значимость и необходимость выделения этого содержания обусловлена прежде всего тем, что:

— математические понятия отражают определенные свойства действительности (число — количество, геометрическая фигура — форму, протяженность в пространстве — длину и т. д.); движение к постижению математических понятий начинается с познания тех или иных свойств и отношений на предметном уровне;

— умственные действия со свойствами и отношениями — доступное и эффективное средство математического развития детей и их интеллектуально-творческих способностей.

В процессе разнообразных действий с предметами дети осваивают такие свойства, как форма, размер (протяженность в пространстве), количество, пространственное расположение, длительность и последовательность, масса. Первоначально в результате зрительного, осязательно-двигательного, тактильного обследования, сопоставления предметов дети обнаруживают и выделяют в предметах разные их свойства. Они сравнивают отдельные предметы и группы предметов по этим свойствам, упорядочивают объекты по тем или иным основаниям (например, по возрастанию или убыванию их размера, емкости, тяжести и т. д.), разбивают совокупности на группы (классы) по признакам и свойствам. В процессе этих действий дошкольники обнаруживают признаки сходства (эквивалентности) по одному, двум и более свойствам и отношениям порядка. При этом они учатся оперировать в уме не только с самим объектом, а с его свойствами (абстрагируют отдельные свойства от самого предмета и от его других свойств). Таким образом, формируется важнейшая предпосылка абстрактного мышления — способность к абстрагированию.

На основе формирующегося логико-математического опыта для ребенка 5–6 лет становятся доступными познание *связей*, *зависимостей* объектов, закономерностей, оценка различных состояний и преобразований.

Какие способы познания свойств и отношений, связей и зависимостей осваивает ребенок в дошкольном возрасте?

Сравнение — первый способ познания свойств и отношений, который осваивают дети, при этом это один из основных логических приемов познания внешнего мира.

Сравнивать предметы можно на глаз. Дети первоначально прибегают к этому самому простому, но не всегда результативному приему сравнения. Более эффективными являются приемы непосредственного сравнения (наложение, приложение, соединение линиями) и опосредованного сравнения с помощью предмета-посредника. В основе этих приемов сравнения лежит установление взаимно однозначного соответствия между элементами двух множеств. К более сложным и точным опосредованным приемам сравнения по количеству и размеру относятся *счет и измерение* условной меркой.

Сравнение *с помощью предметов-посредников* имеет место в случаях, когда другие вышеперечисленные приемы применить нельзя (сравниваемые предметы находятся на большом расстоянии, и их нельзя перемещать).

Таким образом, используя разные приемы сравнения, дошкольники познают свойства (форму, количество, размер), а также отношения равенства, подобия и порядка.

Упорядочение и сериация как способ познания размера, количества, чисел осуществляются на основе выявления и упорядочивания различий предметов по определенному признаку. Сериационные ряды строятся в соответствии с правилами. Правило определяет, который элемент из двух (произвольно взятых) предшествует другому элементу.

Например, если из двух объектов меньший всегда должен предшествовать большему, то множество упорядочивается в направлении от самого меньшего к самому большому элементу. Так, ленты раскладывают от самой короткой к самой длинной, чашки расставляют от самой низкой к самой высокой и т. д.

Сериация как способ познания свойств и отношений позволяет:

— выявить отношения порядка;

— установить последовательные взаимосвязи: каждый следующий объект больше предыдущего, каждый предыдущий — меньше следующего (или наоборот);

— установить взаимно обратные отношения: любой объект упорядоченного ряда больше предыдущего и меньше следующего (любой объект упорядоченного ряда меньше предыдущего и больше следующего);

— открыть закономерности следования и порядка.

Для выполнения сериации необходимо:

— выявить основание сериации, то есть выделить признак (конкретную величину), по которому необходимо упорядочить предметы (размер, длина, масса и пр.);

— определить направление ряда (по нарастанию или убыванию величины);

— выбрать из всех имеющихся предметов в соответствии с направлением ряда начальный элемент (самый маленький или самый большой);

— для продолжения ряда каждый раз из оставшихся предметов выбирать самый маленький (большой).

Усложнение сериационных заданий обеспечивается путем:

— постепенного увеличения числа объектов, которые необходимо упорядочить;

— уменьшения величины различий между элементами ряда;

— увеличения числа различительных признаков в предметах сериации (например, осуществлять сериацию одновременно по длине и ширине объектов).

В практике используются различные сериационные дидактические материалы: рамки-вкладыши, игрушки-вкладыши, сериационные наборы М. Монтессори и др.

Палочки Х. Кюизенера (цветные числа) и цветные полоски, построенные по такому же принципу, различаются не только длиной, но и цветом. При этом все палочки одинаковой длины имеют одинаковый цвет. Количество палочек в наборе таково, что позволяет строить два разнонаправленных ряда: один — по нарастанию длины, другой — по убыванию. Чтобы построить ряд, ребенку всегда необходимо абстрагировать длину от цвета палочки.

Дети осваивают сериацию через систему следующих игровых упражнений: построение сериационного ряда по образцу, продолжение начатого ряда, построение сериационных рядов по правилу с заданными крайними элементами, построение рядов по правилу от начальной точки, построение по правилу с самостоятельным определением начальной точки ряда, построение ряда от любого элемента, поиск пропущенных элементов ряда.

В результате последовательных разнообразных упражнений дошкольники осваивают сериацию как способ познания свойств (размера, количества, чисел). С ее помощью они открывают отношение порядка, познают свойства упорядоченного множества, систематизируют объек-

ты по разным величинам, готовятся к решению сложных задач, в основе которых лежит отношение порядка.

Группировка и классификация как способ познания свойств и отношений представляют собой сложные умственные действия, которые включают:

— выделение основания классификации (общих признаков предметов), по которым будет производиться разбиение;

— распределение объектов с разными свойствами в разные классы;

— объединение объектов с одинаковыми (тождественными) свойствами в одно целое и выделение общего свойства группы (класса).

В основе классификации лежит *разбиение* — логическое действие, суть которого состоит в разбивке непустого множества на непересекающиеся и полностью исключающие его подмножества (классы).

Первым шагом в освоении детьми классификации является образование групп предметов, то есть выделение из некоего неупорядоченного множества предметов с одинаковыми свойствами и объединение их в группу. Например, из совокупности геометрических фигур дети выбирают и образуют группу всех круглых фигур, из множества игрушек — группу всех маленьких игрушек и т. д. В процессе упражнений по образованию групп на основе разных свойств и называния общего свойства группы у детей развивается способность к обобщению. Сначала дети осваивают умение образовывать группы на основе одного свойства, затем на основе двух, трех и более свойств.

Вторым шагом в освоении детьми классификации является распределение предметов с разными свойствами в разные группы. В игровых упражнениях и игровых образовательных ситуациях взрослый задает основание и указывает общие свойства каждой группы. Например, перед детьми три ведерка (красное, желтое, синее). Нужно разложить все игрушки по цвету.

Третьим шагом в освоении классификации являются упражнения, которые помогают детям *самостоятельно обнаруживать общие свойства классов*. Задание, которое получают дети, состоит в том, чтобы разделить (разложить) все предметы по указанному признаку (цвету, длине, толщине и т. д.), определить количество полученных групп, назвать общее свойство каждой группы.

При выполнении таких упражнений полезными окажутся логические блоки Дьенеша — комплект фигур разного цвета, формы, размера и толщины.

Четвертый шаг в освоении детьми классификации — упражнения, которые помогают ребенку самостоятельно *найти основание классификации*. Задача, стоящая перед ребенком, заключается в том, чтобы

разделить любую совокупность так, чтобы вместе оказались все одинаковые предметы.

Таким образом, в процессе освоения классификации ребенок движется от умения объединять вместе блоки с идентичными свойствами и выделять общие свойства группы к умениям распределять блоки с разными свойствами в разные группы.

Сложность задач на классификацию, а следовательно, их развивающий потенциал зависит:

— от количества признаков, по которым осуществляется группировка (один, два, три); чем больше признаков, тем сложнее задача;

— числа различительных свойств в совокупности, которая разбивается на группы.

В результате классификации по общим признакам логических блоков Дьенеша дети познают общие свойства классов, отношения между частью и целым, отношения включения между классами.

В классификации по совместимым свойствам анализ осуществляется с помощью логических операций «не» (отрицание), «и» (конъюнкция), «или» (дизъюнкция). Так, чтобы классифицировать логические блоки на основе свойств «быть круглым» и «быть желтым», необходимо:

— провести анализ каждого блока (круглый или не круглый, желтый или не желтый);

— обнаружить все возможные варианты сочетания этих свойств (круглые и желтые, круглые и не желтые, желтые и не круглые, не желтые и не круглые);

— объединить (сгруппировать) вместе все круглые и желтые блоки, все круглые и не желтые блоки, все желтые и не круглые блоки, все не желтые и не круглые.

Эффективным средством развития у детей способности классифицировать объекты по совместимым свойствам являются игры с блоками и обручами, разработанные профессором А. А. Столяром. В современной практике математического развития дошкольников успешно применяются логические материалы, сконструированные по принципу логических блоков (наборы бабочек, листьев, цифр и др.), и разнообразные варианты методически реконструированных игр с обручами.

9.2. История становления методики развития элементарных математических представлений в дошкольном возрасте

Методика развития математических представлений у детей — относительно молодая научная педагогическая дисциплина. Исторический экскурс показывает, как постепенно изменялись взгляды на первоначальное обучение детей математике в зависимости от жизненных

потребностей, уровня развития математической науки и методики преподавания в школе.

Предоснову методики составляло устное народное творчество: разнообразные сказки, считалки, поговорки, пословицы, загадки, шутки и т. д.

Первый этап развития методики — *эмпирический* (XVIII–XIX века). Вопросы содержания и методов обучения детей дошкольного возраста арифметике и развития представлений о размерах, мерах, времени и пространстве нашли отражение в передовых педагогических системах воспитания, разработанных Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым и др.

Передовые идеи в обучении детей арифметике до школы высказывал русский педагог-демократ, основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский (1824–1870). Он предлагал обучать детей счету отдельных предметов и групп, действиям сложения и вычитания, формировать понимание десятка как единицы счета.

Писатель и педагог Л. Н. Толстой издал в 1872 году «Азбуку», одной из частей которой является «Счет». Критикуя существующие методы обучения, Л. Н. Толстой предлагал обучать детей счету «вперед» и «назад» в пределах сотни, изучать нумерацию, основываясь при этом на детском практическом опыте, приобретенном в игре.

Передовые педагоги прошлого, русские и зарубежные, признавали роль и необходимость первичных математических знаний в развитии и воспитании детей до школы, выделяли при этом счет в качестве средства умственного развития и рекомендовали обучать детей ему примерно с 3 лет. Обучение понималось ими как «упражняемость» в выполнении практических, игровых действий с использованием наглядного материала.

Второй этап развития методики приходится на 1920–1950-е годы. В эти годы обсуждались проблемы отбора содержания, методов развития математических представлений у детей с целью их подготовки к освоению математики в школе. Е. И. Тихеевой, Л. В. Глаголевой, Ф. Н. Блехер и другими разрабатывались методические пособия, программы, игры и дидактические материалы, способствующие математическому развитию дошкольников.

Позиция Е. И. Тихеевой раскрыта и обоснована в предложенном ею «естественном» пути развития детей в области математики. «Естественный» путь развития понимался ею как единственный, ведущий к нормальному развитию числовых и в целом математических представлений у детей: соответствующий возрастным и индивидуальным возможностям, запросам каждого ребенка, сложившейся ситуации и непосредственно в ней возникшему интересу к сравнению, измере-

нию, счету, составлению арифметических примеров и задач, делению предмета на доли. «Естественный» путь развития ребенка в области математики протекает в самодеятельности, которая понималась как активное участие ребенка во всем, что его интересует.

В разработанных Е. И. Тихеевой играх-занятиях реализована созданная ею программа развития у детей математических представлений и требования жизненности, реальности в обучении детей.

До 1939 года в детских садах Ленинграда детей обучали счету по методике Л. В. Глаголевой и Ф. Н. Блехер. В ряде методических пособий Л. В. Глаголевой (исследователя, методиста, практика) — «Преподавание арифметики лабораторным методом» (1919), «Сравнение величин предметов в нулевых группах школ» (1930), «Математика в нулевых группах» (1930) — изложены содержание, методы и приемы развития у детей первоначальных представлений о числах, величинах и их измерении, делении целого на равные части.

Основные мысли о содержании и методах обучения изложены Ф. Н. Блехер (1895–1977) в книге «Математика в детском саду и нулевой группе» (1934), которая стала первым учебным пособием и программой для высших и средних учебных заведений по подготовке воспитателей для советского детского сада.

В программе обучения детей счету, разработанной Ф. Н. Блехер, использовались данные зарубежных психологов, собственных наблюдений о времени и сроках восприятия ребенком разных чисел.

Ф. Н. Блехер разработала не только содержание обучения детей, но и методы, преимущественно игровые. Созданная ею система дидактических игр по сей день в дошкольных учреждениях служит развитию математических представлений и умственных способностей детей. Как считала Ф. Н. Блехер, дидактические игры хотя и являются одним из важных приемов обучения, все же не могут заменить другие его формы и методы.

На основе анализа теоретических и методических публикаций Ф. Н. Блехер можно заключить, что ею создана первая в нашей стране дидактическая система обучения математике в условиях дошкольных учреждений.

Третий этап развития методики составляют 1950–1960-е годы. В эти годы вопросы развития математических представлений у детей дошкольного возраста разрабатывались А. М. Леушиной (1898–1982) начиная с 1950-х годов. Благодаря ее работам методика развития у детей математических представлений получила теоретическое, научное и психолого-педагогическое обоснование, были раскрыты закономерности развития количественных представлений у детей в условиях целенаправленного обучения на занятиях в детском саду.

А. М. Леушина заложила основы дидактической системы формирования математических представлений, создав программу, содержание, методы и приемы работы с детьми от 3 до 6 лет. Теоретическая и методическая концепция автора заключается в следующем: от нерасчлененного восприятия множеств предметов детей необходимо переводить к выявлению отдельных составляющих их элементов путем попарного сопоставления, что представляет дочисловой период обучения (усвоение отношений «столько же», «поровну», «больше», «меньше» и др.). Обучение счету основывается на освоении детьми действий с множествами и базируется на сравнении двух множеств. Дети знакомятся с числом как характеристикой численности конкретной предметной группы (множества) в сопоставлении ее с другой. В дальнейшем сравнении чисел (на наглядной основе) ребенком усваиваются последовательность и отношения между ними, что приводит к сознательному освоению счета и использованию его в вычислениях, выполнению действий при решении простых арифметических задач. Элементарное представление о числе формируется у детей в ходе накопления ими опыта сравнения нескольких предметных групп по признаку количества независимо от других (качественные особенности, расположение в пространстве). На этой основе строилось освоение количественного и порядкового счета, определение состава чисел из единиц и двух меньших чисел.

Разработанная А. М. Леушиной концепция в 60–70-е годы была существенно дополнена за счет научно-теоретической и методической разработки проблемы развития пространственно-временных представлений у дошкольников. Результаты научных исследований отражены в ее докторской диссертации «Подготовка детей к усвоению арифметического материала в школе» (1956), многочисленных публикациях, учебных пособиях: «Обучение счету в детском саду» (М., 1959; 1961), «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» (М., 1974).

9.3. Современные технологии логико-математического развития детей дошкольного возраста

Разработка и выбор технологий зависят прежде всего от того, что подлежит освоению (содержания) и в чем будет состоять развитие мыслительной деятельности ребенка. Следует выделить то содержание, освоение которого обеспечивает *активность познавательных действий* (практических и мысленных), распознавание ребенком связей и зависимостей предметов и явлений окружающего мира. Это освоение свойств объектов, таких как форма, размер, масса, емкость; способов оценки дискретных и непрерывных величин через сравнение, сосчитывание, измерение, установление отношений и зависимостей

отдельных предметов и групп по разным свойствам, ориентировка в схемах и моделях.

Развитие мыслительной деятельности ребенка определяется развитием у него умений выбирать и осуществлять деятельность, используя активные поисковые (исследовательские) действия, соотносить их с результатом, стремиться к конечной цели на основе прогнозирования (а если так, то...), объективно оценивать результат, сравнивая его с собственной установкой (целью).

Технология математического развития, при реализации которой ребенок стремится к активной деятельности, а взрослый ожидает от него положительного, своеобразного творческого результата, — *проблемно-игровая*. В процессе применения этой технологии ребенок не ограничен в самостоятельных поисках практических действий, экспериментировании, общении со взрослыми и сверстниками по поводу хода развития ситуации, разрешения противоречий и ошибок, проявления радости и огорчений, других интеллектуальных эмоций.

Главными составляющими компонентами проблемно-игровой технологии являются: активный, осознанный поиск ребенком способа достижения результата на основе принятия им цели деятельности и самостоятельного размышления по поводу предстоящих практических действий, ведущих к результату.

Схематически проблемно-игровую технологию, направленную на развитие познавательно-творческих способностей детей в математической деятельности, можно представить следующим образом (см. рис. 3).

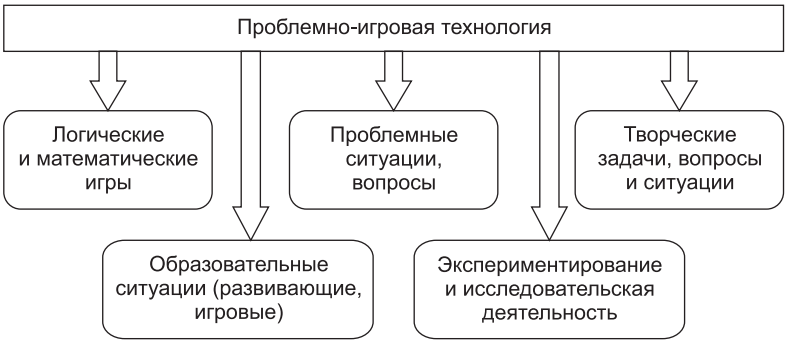


Рис. 3. Проблемно-игровая технология

Современные логические и математические игры разнообразны. Цели применения игр следующие: овладение детьми средствами позна-

ния — эталонами (цвет, форма), эталонами мер (размер, вес), моделями, образами (представлениями), речью; способами познания — сравнением, обследованием, уравниванием, счетом, классификацией, сериацией и другими; накопление логико-математического опыта (осведомленности ребенка); развитие мышления, сообразительности и смекалки.

Методика освоения игр связана с тем, что взрослый вовлекает ребенка в новую игру, побуждая его к активности, одновременно наблюдает за тем, как он воспринимает сущность игры, владеет ли действиями сравнения, обобщения, сосчитывания, измерения, классификации и другими; умениями устанавливать связи и зависимости отдельных предметов и групп предметов по форме, размеру, пространственному расположению.

По мере освоения игр совместно со взрослым и в индивидуальной деятельности ребенок переходит к участию в них на более высоком уровне. Это, как правило, вновь возникающие игры со взрослыми или успешно играющими в них детьми. Отличием от игр на более раннем этапе являются внесение ребенком изменений в сюжет, проявление элементов творчества, преобразование хода поиска ответов, более яркая эмоциональная насыщенность игры.

Условно можно выделить три этапа в освоении ребенком игр: 1) игры со взрослыми и сверстниками (совместные); 2) игры на уровне проявления самодеятельности; 3) игры со взрослыми и сверстниками на более высоком уровне (по сравнению с первым этапом).

Проблемные ситуации рассматриваются не только как средство активизации мышления, но и как средство овладения поисковыми действиями, умением формулировать собственные мысли о способах поиска и предполагаемом результате.

Структурными компонентами проблемной ситуации являются проблемные вопросы, действия (поисковые и исследовательские). Взрослый может задать такие вопросы: «Как разрезать квадрат на треугольники? Сколько разных способов можете предложить?», «Если поменять местами цифры 2 и 8, что изменится? Можно ли при этом цифру 2 использовать в значении 8 (как 8)?»

В проблемные ситуации для детей дошкольного возраста включаются занимательные задачи, вопросы, задачи-шутки и другие виды нестандартного математического материала, поиск ответов на которые протекает активно, с опорой на наглядность. Например: «На столе лежат три карандаша разной длины. Как удалить из середины самый длинный карандаш, не трогая его?» Эта задача может стать частью проблемной ситуации о зависимости качественных характеристик предметов от их пространственного расположения.

Одним из средств технологии, направленных на накопление логико-математического опыта, являются *образовательные развивающие ситуации*. Для них характерны игровая направленность деятельности, насыщение проблемными и творческими задачами, наличие ситуаций поиска с элементами экспериментирования, практического исследования, схематизацией.

Е. А. Носовой разработан комплекс игровых развивающих ситуаций с логическими блоками Дьенеша, в котором дети осваивают логические зависимости: выявление и абстрагирование свойств предметов (цвета, формы, размера, толщины), сравнение, классификацию и обобщение, а также логические действия и мыслительные операции.

В образовательных ситуациях дети осваивают средства и способы познания (сенсорные и измерительные эталоны, речь, модели, сравнение, счет и обобщение, измерение, классификацию и сериацию), соответствующую терминологию, логические связи, зависимости и умение выражать их в виде простых логических высказываний, умения действовать по указанию педагога, образцу, правилам и алгоритмам, собственному замыслу.

Образовательная ситуация может состоять из завязки-сюжета, определения действующих лиц, последовательности в развитии сюжетной линии, действий схематизации, преобразования и т. д.

Какова роль экспериментирования и исследовательской деятельности?

Главный путь развития исследовательского поведения ребенка — собственная исследовательская практика. Она чаще всего осуществляется в детском экспериментировании, в процессе которого дети осваивают действия по измерению, комбинированию, преобразованию различных материалов и веществ; принцип сохранения; знакомятся с приборами (термометр, весы, зеркало, магнит и др.); учатся использовать познавательные книги как источник информации. Например, при сравнении веса сухого и мокрого песка дети замечают, что мокрый песок тяжелее. На вопрос педагога отвечают: «Сухой песок легче, а у мокрого все слиплось от воды, он тяжелее». После дополнительных вопросов педагога дети формулируют вывод: «В мокром песке вода есть, поэтому он тяжелее».

В качестве результатов исследовательской деятельности выступают:

— новая информация об исследуемом объекте, его свойствах, качествах, строении, связях с другими объектами (о геометрических формах, величинах, разных способах измерения, зависимостях чисел);

— новая информация о другом (дополнительном) исследуемом объекте (о простых приборах для измерения длин; об отражении предметов в воде, зеркале; действия магнита);

— знания о способах исследования и его результатах (о простейших опытах, экспериментах, выдвижении предположений, необходимости варьирования при выборе способов организации исследования, оценке результата и прогнозе дальнейших исследований).

Какова роль творческих задач, вопросов и ситуаций?

Несмотря на многообразие творческих задач, существуют определенные трудности в выборе их для детей. Существует несколько уровней трудности задач. Первый — ребенок может решить задачу самостоятельно. Второй — самостоятельно решить не может, но с помощью наводящих вопросов решает сам. Третий — не может решить, но может понять ход решения и ответ. Четвертый — не может ни решить, ни понять ход решения, ни понять ответ (Ю. Г. Тамберг). Из этого следует, что нужно предлагать задачи первых трех уровней сложности.

Дошкольникам целесообразно предъявлять творческие задачи, ставить творческие вопросы после того, как необходимые для решения знания уже имеются у ребенка. Творческая задача «Как нарисовать солнце, если наш карандаш умеет рисовать только квадраты?» может быть решена через осознание структуры геометрических фигур: чем больше углов, тем больше фигура похожа на круг. Это задача третьего уровня для шестилеток. Можно предложить решать ее практическим способом: множество квадратов накладывать друг на друга, моделируя солнце или же выстраивая из них замкнутую в круг линию.

Результатом включения в образовательные ситуации творческих задач, вопросов будет развитие у детей творческих способностей, уточнение и углубление представлений о разнообразных свойствах, связях, отношениях и зависимостях, развитие инициативности, самостоятельности, уверенности в своих возможностях, чувства юмора и удовольствия от умственного труда и общения.

Глава 10. Основы методики экологического воспитания детей дошкольного возраста

10.1. Задачи и содержание экологического воспитания детей дошкольного возраста

В чем специфика экологического воспитания детей дошкольного возраста?

Методика экологического образования как самостоятельное направление педагогики выделилось в конце XX века, сменив традиционную методику ознакомления детей с природой.

Понятия **«экологическое образование»** и **«экологическое воспитание»** часто употребляются в качестве синонимов. Это происходит потому, что в дошкольной педагогике применялся термин «дошкольное воспитание», подразумевающий обучение, образование и развитие ребенка. По аналогии с ним первым появился термин «экологическое воспитание». Однако в системе непрерывного экологического образования в качестве интегрального понятия используется термин «экологическое образование», включающий дошкольное детство как своеобразную ступень. В этот период ребенок накапливает эмоциональный опыт восприятия и взаимодействия с природными объектами, происходит развитие первичных ценностных ориентаций в отношении к природе. Поэтому для выделения непрерывности экологического развития личности более грамотным является понятие «экологическое образование дошкольников».

Экологическое образование дошкольников рассматривается в нескольких аспектах: как процесс обучения, воспитания, развития личности, накопления опыта, ценностных ориентаций, поведенческих норм и специальных знаний, которые применяются в экологически грамотной деятельности и поведении в природе; как наука, изучающая закономерности экологического развития детей дошкольного возраста средствами природы в педагогическом процессе детского сада; как приобщение дошкольников к экологической культуре, в процессе которого происходит экологическое развитие ребенка.

Использование термина «экологическое воспитание» подчеркивает специфику этого процесса в дошкольном детстве, его направленность на решение воспитательных задач, накопление эмоционального опыта ценностного отношения дошкольников к природе.

В чем специфика целей и задач экологического образования детей дошкольного возраста?

Целью и результатом экологического образования дошкольников является экологическая воспитанность, которая выражается в гуманно-ценностном отношении к природе. Ее проявления могут быть самыми разнообразными: эмоциональная отзывчивость на состояние животных и растений; интерес к природным объектам; стремление осуществлять с ними позитивное взаимодействие, учитывая их особенности как живых существ; желание и умение заботиться о живом.

Развитие экологически воспитанной личности возможно при решении развивающих, образовательных, воспитательных задач в соответствии с возрастом детей.

Первая задача подразумевает развитие умений *познавательно-исследовательской деятельности детей*. В младшем дошкольном возрасте это поддержка детского любопытства, желания рассматривать,

прислушиваться, называть яркие признаки и свойства изучаемых объектов. В среднем дошкольном возрасте это сопровождение детской любознательности, а в старшем — познавательного интереса детей, развитие умения осуществлять элементарную поисковую деятельность самостоятельно, высказывать предположения, эвристические суждения.

В результате реализации данной задачи создаются условия для обогащения экологических представлений детей о природе: от ярких впечатлений об объектах природы ближайшего окружения в младшем возрасте до расширения представлений о многообразии признаков живых организмов, свойств природных материалов в среднем, а в старшем возрасте — знаний о жизни растений и животных в разных климатических условиях (пустыня, тропики и др.) и в природных сообществах (лес, луг, водоем и др.).

Таким образом, у ребенка начинает складываться первоначальная экологическая картина мира, в которой он учится действовать. Поэтому следующая задача связана с *развитием умений действовать в природе, соблюдая доступные экологические правила*. Для малышей это привлечение их к посильной деятельности по уходу за растениями и животными в «живом» уголке. В средней группе это освоение несложных способов ухода за обитателями, живущими рядом с ними. В старшем возрасте это уже самостоятельная помощь живым существам не только в группе, но и на участке детского сада.

Воспитание основ гуманно-ценностного отношения детей к природе пронизывает весь процесс экологического развития ребенка и решается наряду с другими задачами: от поддержки эмоциональной отзывчивости к объектам природы в младшей группе до поощрения добрых поступков детей по отношению к живым существам — в средней и побуждения к самостоятельной помощи природе в старшем дошкольном возрасте.

Выявлено, что современный ребенок ощущает себя частью мира природы, экосистемы, активно исследует ее, видит себя другом и защитником живых существ. Природа воспринимается детьми в многообразии ее ценностей для человека (жизнесберегающей, эстетической, привлекательной для детской деятельности и отдыха). Она является сферой проявления детских интересов, суждений об устройстве мира, проявления инициативы, самостоятельности и творчества в разнообразной деятельности в природе.

В чем своеобразие содержания экологического образования дошкольников на современном этапе?

В настоящее время в соответствии с принятыми Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования изменяются и подходы к экологическому образованию. Предусмотренная указанными требованиями

образовательная область «Познание» включает познавательно-исследовательскую деятельность, направленную на освоение знаний об окружающем мире, в том числе и о природе. Ее изучение оказывает влияние на отношение к миру природы, развитие умений взаимодействовать с природными объектами без вреда для живых существ. Таким образом, экологическое образование дошкольников занимает своеобразную нишу в общей системе области «Познание».

В содержании экологического образования важное место занимает *идея единства человека и природы*, предполагающая формирование представлений о природе и человеке, способах их взаимодействия.

Еще одна идея современного естествознания — *идея системного строения природы*. В ходе ее реализации дети на конкретных примерах осваивают представления о том, что в природе все взаимосвязано, начинают понимать причины некоторых природных явлений и ее изменений. Прогрессивным является отражение логики освоения программы, при которой каждое последующее содержание опирается на предыдущее и не может быть без него освоено. Так, например, сначала осваиваются знания о внешнем виде, строении живых организмов, их жизненных проявлениях и потребностях, а затем — приспособление животных и растений к условиям среды для удовлетворения потребностей; потом знания о росте, развитии и размножении живого в определенных условиях и, наконец, представления об экосистеме.

10.2. История становления методики экологического воспитания детей дошкольного возраста

Зарождение идей экологического образования дошкольников произошло уже на рубеже второй половины XIX и начала XX века в работах русских прогрессивных педагогов К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Е. Н. Водовозовой, Ю. И. Фаусек, Е. И. Тихеевой.

Впервые было отобрано содержание ознакомления дошкольников с природой родного края. Это программный материал Е. Н. Водовозовой для упражнений органов чувств через наблюдение и опыты («Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста» (1873; 1913), а также программа Е. И. Тихеевой (1928–1929).

Разработанные К. Д. Ушинским этапы наблюдения использовались Е. Н. Водовозовой, Ю. И. Фаусек и Е. И. Тихеевой. Идея Е. И. Тихеевой о способах приобщения детей к миру природы включает, с одной стороны, «приближение детей к природе» через прогулки и экскурсии, с другой — «приближение природы к детям» через создание специальных условий в детском саду. Эта идея стала первым опытом создания развивающей среды, в которую входили «уголок природы» и участок

детского сада. В этот период были заложены подходы к использованию литературных произведений с природоведческим содержанием в работе с детьми (маленькие дидактические рассказы К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, произведения М. М. Пришвина и В. В. Бианки).

Дальнейшее развитие дошкольного природоведения связано с рассмотрением природы, главным образом, как средства умственного развития детей дошкольного возраста.

В русле этого направления изучаются мотивы детских вопросов (А. И. Сорокина (1945)), особенности развития наблюдения детей (А. К. Матвеева (1968), П. Г. Саморукова (1970), Н. И. Ветрова (1974)). Исследуется познавательный интерес детей и организация элементарной поисковой деятельности в детском саду (Н. К. Постникова (1968), Л. М. Маневцова (1975), И. С. Фрейдкин (1972)). В процессе этой работы обозначились две научные школы (70-е годы XX века), занимающиеся изучением проблем ознакомления дошкольников с природой: в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, возглавляемая К. Э. Фабри, и на кафедре дошкольной педагогики Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена под руководством П. Г. Саморуковой.

Поиск резервов умственного развития связывался не только с содержанием представлений о природе, но и со способами их освоения. Исследуются возможности детей познавать простейшие связи и закономерности в природе. Изучаются методы, которые позволяют ребенку успешно осваивать сложные природные зависимости. Помимо наблюдения изучаются опыты (И. С. Фрейдкин, Л. М. Маневцова), моделирование (Н. И. Ветрова, И. А. Хайдурова, Е. Ф. Терентьева, С. Н. Николаева, Н. Н. Кондратьева). Эти работы положили начало экологическому подходу в ознакомлении дошкольников с природой.

Изучается развивающее влияние знаний детей о природе на отношение к ней (П. Г. Саморукова, З. П. Плохий, С. Н. Николаева, Н. Мешкова, Т. Дружинина, Л. Унучек, М. К. Ибраимова). В исследовании Н. Н. Кондратьевой и Т. А. Марковой выявлено, что отношение детей к природе в результате освоения представлений о ней в целом носит положительный характер.

В 1986 году завершается исследование Н. Н. Кондратьевой о формировании у детей системы знаний о растениях и животных как живых существах. Исследование обнаружило зависимость характера отношения к «живому» от уровня представлений о нем у детей старшего дошкольного возраста. Результатом стало зарождение концепции экологического образования дошкольников, основные положения которой были реализованы в первом издании программы «Детство» в разделе «Ребенок открывает мир природы» (1993, 1-е издание).

В это же время публикуется работа С. Н. Николаевой «Общение с природой начинается с детства» (1992). В ней излагаются подходы к экологическому воспитанию дошкольников, его целям и содержанию на основе идеи многообразия животных и растений и их связи со средой обитания. Большое внимание уделяется воспитанию бережного и заботливого отношения к природе, а «общение» с ней выделяется как важное условие экологического развития ребенка. Это первое содержание было доработано и нашло отражение в программе «Юный эколог» (1993; 1999).

В эти годы продолжается изучение условий и технологий экологического развития детей дошкольного возраста.

Итогами исследований явилось развитие культурологического подхода в экологическом образовании дошкольников. С этой позиции раскрыта система экологического воспитания и ее организация в детском саду (исследования С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой). Появилось многообразие парциальных программ экологического образования детей и технологии к ним: «Мы» (Н. Н. Кондратьева), «Юный эколог» (С. Н. Николаева) «Наш дом природа» (Н. А. Рыжова), «Природа и художник» (Т. А. Копцева) и др.

Разработаны условия экологического развития дошкольника: содержание программы, раскрывающее связи и зависимости природы, центральным компонентом которой является представление о живом организме и о взаимодействии человека с природой; организация разнообразной деятельности детей в природе; непосредственное «общение» детей с природой; экологически-развивающая среда детского сада; подготовка педагога к осуществлению экологического образования детей.

Исследования последних лет в области экологического образования детей связаны с рассмотрением личностного аспекта отношения к природе (Д. А. Адам, Л. Л. Кшнясева, А. Г. Рындина), экологической субкультуры детства (Л. В. Моисеева, В. А. Зебзеева, Е. В. Михеева), изучением субъектной позиции в процессе экспериментирования (О. В. Афанасьева, О. В. Киреева). В последнее время более ярко проявляется гуманитарный подход к экологическому образованию детей.

10.3. Современные технологии экологического воспитания детей дошкольного возраста

В чем специфика детской познавательно-исследовательской деятельности?

Понятия «познавательно-исследовательская», «элементарная поисковая деятельность детей» и «детское экспериментирование» являются достаточно близкими по своему содержанию.

Элементарная поисковая деятельность — это совместная деятельность воспитателя и детей, предполагающая высокую активность и самостоятельность дошкольников, открытие новых знаний и способов познания (Л. М. Маневцова).

Детское экспериментирование — это преобразующая деятельность детей, существенно изменяющая исследуемые объекты (Н. Н. Поддьяков).

Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников — это активность ребенка, направленная на постижение особенностей объектов природного и предметного мира, связей между объектами, явлениями, их упорядочение и систематизацию.

Познавательно-исследовательская деятельность детей осуществляется разными способами: методом проб и ошибок, в виде опытов и экспериментов с объектами природы, наблюдений, вопросов, задаваемых взрослому, эвристических рассуждений, предположений.

Какова технология организации познавательно-исследовательской деятельности детей?

Подходы к организации познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста были заложены в исследовании Л. М. Маневцовой, в котором изучалось продуктивное влияние элементарной поисковой деятельности на развитие познавательного интереса старших дошкольников.

Важным средством постановки познавательных задач исследователь определяет *создание проблемных ситуаций* на основе уже приобретенного опыта.

Проблемные ситуации необходимо предъявлять детям в определенной последовательности. Вначале простые, содержащие однозвенные связи («Почему на земле лужи?», «Почему рыба плавает?», «Почему гусеницу не видно на листьях капусты?»), а затем более сложные, содержащие цепочку связей («Почему весной почва оттаивает к полудню, а к вечеру замерзает?», «Почему сначала прилетают грачи, а потом — ласточки?», «Почему растения летом быстро растут?»).

Динамика поисковой деятельности дошкольников заключается в переходе от принятия познавательных задач, поставленных взрослым, и решения их с помощью взрослого к самостоятельной постановке и решению.

В практике работы детского сада познавательно-исследовательская деятельность дошкольников проявляется в виде детского экспериментирования с объектами природы.

Организации элементарных опытов с детьми дошкольного возраста

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Опыт — это наблюдение, проводимое в специально организованных условиях, включающее их преобразование и поисковые действия детей.

В ходе **экспериментирования** ребенок познает объект. Осуществляемые им практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта.

Опыт осуществляется в логике поисковой деятельности детей, этапы которой представлены Л. М. Маневцовой. Необходимо помнить о недопустимости опытов, приводящих к гибели живого, например растений. Поэтому, как только появляются заметные изменения (растения вянут, бледнеют, вытягиваются побеги), необходимо сразу изменить их условия существования.

В настоящее время существует много пособий, в которых широко представлены разнообразные опыты, и педагогу важно перевести их содержание в технологию работы с детьми. Для этого необходимо продумать условия постановки проблемной задачи, сформулировать вопрос так, чтобы у детей возникли разные предположения, подготовить условия для проверки нескольких из них, обеспечить процесс самостоятельного поиска детьми верного решения. В результате с помощью обобщающего вопроса необходимо стимулировать детей к высказыванию верного вывода.

Педагогическая технология развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования (Т. И. Бабаева, О. В. Киреева) заключается в последовательном переходе от этапа к этапу.

Мотивационно-ориентировочный этап направлен на актуализацию интереса детей к опытам. Внимание уделяется радости открытия, созданию в группе положительной атмосферы, ситуаций, вызывающих интерес, удивление, эмоциональный отклик у детей (фокусы, проблемные ситуации, приемы ТРИЗ).

Содержательно-деятельностный этап направлен на развитие умений детей решать все более сложные проблемные ситуации в условиях усложняющегося экспериментирования.

Инициативно-творческий этап предполагает совместный исследовательский поиск в рамках проекта («Как много интересного вокруг»). Родители и дети включаются в написание «Энциклопедии наших

открытий», совместный досуг «Клуб открытий», посещение музеев, выезды на природу.

Эксперименты, опыты и эвристические рассуждения всегда осуществляются детьми на основе имеющихся у них представлений, поэтому важна организация наблюдений с дошкольниками.

Организация наблюдений как источника познания окружающего мира

Наблюдение — сложная познавательная деятельность, позволяющая распознавать свойства и качества предметов и явлений, выделять их индивидуальные, характерные или существенные признаки, устанавливать связи и отношения, в которых они находятся. Также наблюдение включает и интерпретацию, осмысление получаемой информации.

В соответствии с целью выделяется три вида наблюдения. Распознающее наблюдение отвечает на вопросы: что это или кто это? каковы его свойства? Длительное наблюдение за изменением и развитием объекта позволяет установить, что изменилось, как растет. В наблюдении усиливается роль памяти, так как ребенку необходимо помнить прошлое состояние объекта.

С. Н. Николаева выделяет *циклические наблюдения* за одним и тем же объектом в течение длительного времени, которые имеют ряд достоинств. В цикле (цикл наблюдений за аквариумными рыбками, за елью во время прогулки, за водой, снегом и льдом, за ветками в вазе и др.) осуществляется распределение всего объема знаний на порции, каждое следующее наблюдение позволяет демонстрировать детям новые стороны и особенности уже знакомого объекта природы, одновременно уточнять и расширять сложившиеся представления. Многоразовое обращение к одному и тому же объекту формирует у детей устойчивый познавательный интерес к нему. В результате у них возникает потребность в новых самостоятельных наблюдениях.

Воссоздающее наблюдение по отдельным признакам воссоздает объект в целом (например, позволяет определить по цвету почвы ее влажность; по цвету ягод их спелость; по оставленному на снегу или мокром песке следу узнать, какая птица или животное прошло; по видимой части объекта догадаться, кто спрятался за кустом; по тени узнать животного; по небольшому фрагменту фотографии, кто был сфотографирован; по листу определить дерево, кустарник и т. д.). В этом виде наблюдения ведущее место занимает мышление, сенсорный опыт отходит на второй план. Большую роль играет воображение, припоминание, обобщение.

Наблюдение строится в логике познавательно-исследовательской деятельности: сначала ребенок ставит или принимает познавательную задачу, потом совместно с воспитателем собираются факты, устанавливаются связи, для того чтобы «решить задачу», и затем дать закономерный ответ на поставленную задачу (например, познавательная задача: «Почему с одной стороны крыши сосульки длиннее?», во второй части которой организуется сравнительное наблюдение сосулек с разных сторон крыши дома и анализ условий: солнечное тепло, тень, солнце греет, в тени прохладнее. В итоге дети, отвечая на этот вопрос, составляют загадку для детей из соседней группы или родителей).

При организации наблюдения важно соблюдать следующие требования.

1. Задача наблюдения должна быть понятна детям и принята ими. Необходимо дождаться эмоционального отклика детей, их готовности включиться в поиск.

2. Создать условия для возможно более эффективного наблюдения: продумывать место наблюдения, рациональное расположение объектов и размещение детей. Для наблюдения в естественных условиях педагог заранее посещает это место, планирует ход наблюдения, организацию детей, вопросы к ним.

3. Кроме непосредственного рассматривания, которое проходит на основе зрительного восприятия, используются другие анализаторы. Например, в осеннем лесу можно услышать, как падает листва, как она шуршит под ногами. Можно определить, как пахнет в осеннем лесу, сравнить запахи разных грибов. Комплекс разных ощущений помогает детям составить полную характеристику природного объекта, создает эмоциональное впечатление о нем.

4. Заранее наметить и продуктивную деятельность, которая будет использована в процессе наблюдения. Это выполнение рисунков, моделирование, сбор природного материала для дальнейшей работы с ним на занятиях и в совместной деятельности с воспитателем.

Как используются технологии моделирования в экологическом образовании дошкольников?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Модель — это заместитель реального объекта, в котором наглядно представлены признаки объекта и отношения между ними, что делает доступными к познанию те существенные связи и зависимости, которые были скрыты от непосредственного восприятия ребенком.

Моделирование рассматривается как совместная деятельность воспитателя и детей по построению, выбору или конструированию моделей.

Существуют разные классификации моделей. По характеру познаваемых признаков выделяется: *система сенсорных моделей*, выражающая сенсорные признаки предмета: цвет, форму, величину, характер поверхности и т. д.; *система понятийных моделей*, выражающая существенные признаки группы предметов природы (растения, животные, травянистые и древовидные растения).

По характеру изображения модели бывают *предметными* (первый вид). В этом случае модель аналогична предмету, воспроизводит его главные части, особенности. Например, модель растения, которая состоит из изображения его основных частей: корня, стебля, листа, цветка и т. д.

Второй вид — *предметно-схематическая модель*. Здесь признаки объектов природы фиксируются при помощи предметов-заместителей и графических знаков. Объект узнаваем, но дан в схеме. Третий вид — *графические модели*, которые в дошкольном возрасте используются редко, только если изображение модели рождает у ребенка узнаваемый образ. Например, модель живого организма Н. Н. Кондратьевой.

Модель как наглядно-практическое средство познания должна соответствовать ряду требований:

— четко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания;

— быть доступной для восприятия и действия с ней;

— обозначать существенные признаки объектов для выполнения ею функции обобщения;

— облегчать познание[1].

Какова последовательность обучения детей моделированию?

1. Воспитатель предлагает детям описать новые объекты природы с помощью готовой модели, ранее усвоенной ими.

2. Организует сравнение двух объектов между собой, учит выделению признаков различия и сходства, одновременно дает задание последовательно выкладывать модели, замещающие эти признаки.

3. Постепенно увеличивает количество сравниваемых объектов до 3–4.

4. Обучает детей моделированию существенных или значимых для деятельности признаков (например, отбор и моделирование признаков растений, определяющих способ удаления пыли с растений уголка природы).

---

[1] Дошкольная педагогика / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. Ч. 2. — М., 1988. — С, 63–68.

5. Руководит созданием понятийных моделей («рыбы», «птицы», «звери», «домашние, дикие животные», «растения», «живое», «неживое» и т. д.).

Обучение дошкольников моделированию должно находиться в тесной связи с обследовательскими действиями. Важно учить детей планомерно вести анализ и сравнение объектов или явлений природы. Например, при сравнении двух растений сначала обследовать и моделировать признаки цветка или листа, а затем стебля, корня. При обследовании и выделении признаков каждый из них следует называть точным словом.

Интеграции экологического содержания с другими образовательными областями служит метод проектов.

Экологические проекты предоставляют дошкольникам возможность изучить тот или иной объект разносторонне, побывать в роли исследователя, понять, как многогранно то или иное природное явление. Проекты экологического содержания можно отнести к исследовательским. *Исследовательские проекты* предполагают проверку предположений с использованием разных способов познания (наблюдение, эксперимент).

Технология организации труда в природе как экологически ориентированной деятельности дошкольников. В чем ее основные особенности?

Труд по уходу за животными и растениями является для ребенка проявлением заботы, актом помощи живому, гуманности.

Технология организации труда в природе осуществляется в логике организации трудовой деятельности детей — от знакомства с трудом взрослого по уходу за животными и растениями к обучению посильным способам ухода и самостоятельному осуществлению трудовой деятельности в природе.

Характерной чертой труда в природе является направленность на помощь живому существу или природному объекту, и поэтому повышается ответственность ребенка за состояние растения или животного в процессе ухода.

В трудовой деятельности смещается акцент с деятельности для себя («Полью растение, чтобы оно было красивым и радовало меня») на деятельность для другого живого существа («Полью растение — ему нужна моя помощь»).

Большинству детей интересны такие виды деятельности в природе, в которых они могут реализовать свою потребность в общении с живыми объектами. Для старших дошкольников, владеющих достаточно широкими представлениями о природе, опытом взаимодействия с ней, высоким уровнем развития ручной умелости, является достаточно ин-

тересной и привлекательной практическая деятельность с природными объектами. Многие дети предпочитают ее другим видам детской деятельности. В настоящее время выраженными становятся ценности труда, в том числе труда по уходу за животными и растениями, проявляется потребность в элементарной трудовой деятельности, которой детям явно не хватает сегодня. Поэтому в детском саду необходимо создавать условия для удовлетворения этой потребности и вместе с тем развития практических умений старших дошкольников.

Раздел 4
Художественно-эстетическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

Глава 11. Основы методики приобщения детей к изобразительному искусству и развития творчества в изобразительной деятельности

11.1. Задачи и содержание приобщения детей к изобразительному искусству и развития творчества в изобразительной деятельности

В чем специфика художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования эстетического отношения к действительности, становления творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в окружающем мире (природе, труде, социальных отношениях) с позиции эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности, преобразовании действительности по законам красоты.

В качестве его составной части выделяют *художественное воспитание*, которое трактуется как воспитание средствами искусства. Результатом эстетического и художественного воспитания является *художественно-эстетическое развитие* как процесс и результат освоения эстетического и художественного опыта человечества, развитие способности переживать различные явления действительности как прекрасные, эмоционально откликаться на художественные образы

и проявление красоты в мире; становление и совершенствование эстетического сознания, отношения к эстетической деятельности человека.

Цель художественно-эстетического воспитания и развития дошкольников — приобщение к художественной культуре, развитие детского творчества, формирование элементов эстетического отношения к окружающему миру.

Каковы задачи и содержание художественно-эстетического развития и воспитания дошкольников?

Обобщенные содержательно-целевые направления художественно-творческого развития и воспитания дошкольников можно определить как:

1) активизацию и развитие эмоционального отклика на проявления красоты в окружающем мире, изображение ее в произведениях искусства и собственных творческих работах, развитие художественно-эстетического восприятия;

2) создание условий для освоения детьми языка изобразительного искусства и художественной деятельности и на этой основе обогащение представлений об искусстве;

3) развитие эстетических оценок, суждений, интересов, эстетических предпочтений, желания познавать искусство и осваивать изобразительную деятельность;

4) стимулирование самостоятельного проявления эстетического отношения к окружающему миру в разнообразных ситуациях;

5) развитие изобразительной деятельности. Детская изобразительная деятельность зарождается в раннем возрасте и на протяжении дошкольного возраста качественно изменяется. Относительно раннего и младшего дошкольного возраста выделяют так называемый доизобразительный этап развития деятельности (как правило, до 2,5–3 лет), характеризующийся манипулятивными действиями с материалами и инструментами, непроизвольностью действий, отсутствием замысла, обусловленный развитием моторных функций. На этом этапе детям интересен материал сам по себе (что с ним можно делать: мять, комкать бумагу, чирикать карандашом). Изобразительный этап связан с появлением преднамеренности в замысле деятельности, освоением средств изображения, созданием изображений и развитием изобразительных умений.

Рисование, лепка, аппликация, творческое конструирование как виды детской изобразительной деятельности имеют свои своеобразные черты. Но у дошкольников они часто интегрированы: ребенок аппликирует образ и дорисовывает недостающие детали, лепит из пластилина и дорисовывает «узор» стекой, что отмечается как синкретические проявления и рассматривается в рамках интеграции видов деятельности.

В процессе рисования, лепки, аппликации выделяют:

— предметные изображения, требующие передачи формы и структуры предмета, его пространственно-размерных свойств, основных, типичных и индивидуальных признаков, фактуры и цвета;

— сюжетные изображения, основанные на передаче изобразительными средствами отношений, события, сюжета;

— декоративные изображения, основанные на ритме, интересном композиционном и цветовом решении, подчиненном идее украшения (например, декорирование в стилистике народных промыслов).

На протяжении дошкольного возраста дети осваивают:

— умения определять замысел будущей работы (целеполагание);

— изобразительно-выразительные средства (создание простых форм, передача формы предметов, построение композиции, выбор цветовой гаммы изображения, ритма, симметрии, линии и т. п.);

— умения технического характера — «ручной умелости» (владение инструментом: кистью, карандашом, ножницами; координация руки, изменение силы нажима и амплитуды руки в процессе штриховки; освоение приемов обработки лепных материалов и т. п.);

— разные техники, способы создания изображения и приемы, которые становятся основой для самостоятельного поиска, выражения собственных впечатлений;

6) формирование позиции художника-творца, поддерживание проявлений самостоятельности, инициативы, индивидуальности, активизацию творческих проявлений детей в процессе приобщения к искусству и собственной изобразительной деятельности.

Оценка проявлений творчества в детской изобразительной деятельности возможна по трем группам показателей (Н. А. Ветлугина):

— отношение, интересы (искренность, непосредственность, увлеченность, эмоциональность);

— показатели способов творческих действий (создание новых комбинаций из освоенных ранее элементов; дополнение, изменение, преобразование знакомого материала; нахождение оригинальных приемов изображения; самостоятельное нахождение новых способов, быстрота реакции и ориентировки в новых условиях);

— показатели качества результатов творчества (нахождение адекватных выразительно-изобразительных средств для воплощения художественных образов в рисунке, лепке, аппликации; соответствие результатов творчества элементарным художественным требованиям: особенности цветовой гаммы, колорита; характер линий, выразительность форм, силуэтов, ритм цветовых пятен, линий, форм; своеобразие композиции; «индивидуальный почерк» как особая манера исполнения и выражения эмоционального отношения к образу);

7) развитие эмоционально-эстетических, творческих, сенсорных и познавательных способностей как основы для освоения мира искусства и собственного творчества.

Каково содержание художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста?

Обогащенное содержание художественно-эстетического развития детей представлено наряду с разделами комплексных программ в достаточно большом числе современных парциальных программ и технологий («Красота. Радость. Творчество: Программа эстетического воспитания детей дошкольного возраста», Т. С. Комарова и др. (М., 2002); «Гармония развития: интегрированная программа интеллектуально-художественного развития личности дошкольника», Д. И Воробьева (СПб., 1999); «Путешествие в мир искусства. Программа развития детей дошкольного и школьного возраста на основе изодеятельности», С. К. Кожохина (М., 2002); «Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет "Цветные ладошки"», И. А. Лыкова (М., 2006); «Программа "Шалун, или Мир дому твоему" и методика эстетического развития дошкольника», Е. М. Торшилова (М., 1999) и др.).

11.2. История становления методики обучения изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Исследователи детского рисунка отмечают, что более глубокое изучение причин, механизмов, генезисного становления и своеобразия изобразительной деятельности у детей характерно только для конца XIX — начала XX века, несмотря на многовековые «традиции» рисования человечества, развитие изобразительного искусства, выдвижение идей эстетики, философских подходов к эстетическому воспитанию и развитию личности (Аристотель, Платон, Сократ, Гераклит, Э. Кант, Г. Гегель, А. Шопенгауэр, Ф. Шиллер, Н. А. Бердяев и др.).

Когда зародилась методика развития изобразительной деятельности у дошкольников?

Конец XIX — начало XX века характеризуется началом экспериментального изучения рисования, понимания феномена рисунка, попытками выявить особенности и генезис развития изобразительной деятельности, разнообразием взглядов относительно механизма художественного развития и образования детей. В педагогической практике рисование (наряду с освоением искусства) рассматривалось в рамках дисциплинарной модели (как учебный предмет, направленный на развитие интеллекта, моторных умений и использующий, в большей степени, разнообразные образцы, рисование с натуры, обведение по точкам, штриховки). В то же время идеи Ф. Фрёбеля и М. Монтессори нашли

отражение в практике организации изобразительной деятельности в общественных дошкольных учреждениях России (самодеятельность детей с пособиями, развитие моторных умений с помощью штриховок, обводок, копирования, вырезания по клеточкам и т. п.).

20–30-е годы XX века характеризуют попытки определить механизмы и условия эстетического развития и воспитания детей. В работах А. В. Бакушинского, Ф. И. Шмита, С. А. Левитина и других развитие детского творчества полагается как естественно протекающий спонтанный процесс; условиями эстетического развития и воспитания выступают расширение эстетических впечатлений, накопление индивидуального опыта. В данный период эстетическому воспитанию отводится особая роль в формировании личности (П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий), активно ведется поиск средств музейной педагогики, организуются первые музеи для детей (Н. Д. Бартрам, А. У. Зеленко).

В *30–80-е годы XX века* происходит становление методики развития изобразительной деятельности и эстетического воспитания дошкольников. Целевые и содержательные подходы к развитию рисования, лепки, аппликации у дошкольников сформулированы в работах Е. А. Флериной, К. М. Лепилова. Е. А. Флериной выделены особенности освоения детьми некоторых изобразительных средств и восприятия изображений, разработаны методы и приемы развития деятельности (формообразующие задания, игры, образцы).

Разработка проблемы соотношения обучения и творчества нашла дальнейшее отражение в работах Н. А. Ветлугиной, Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой, Т. Г. Казаковой, в том числе на материале разных видов изобразительной деятельности (В. А. Езикеевой, И. Л. Гусаровой, З. В. Лиштван, И. Л. Дзержинской и др.). Н. П. Сакулиной изучены способности как фактор развития изобразительной деятельности дошкольников, показана роль восприятия, воображения, ряда других умений (анализа и синтеза) в творческом освоении изобразительной деятельности, обогащено программное содержание согласно принципу тематизма. На данном этапе определяется необходимость организации занятий (как ведущей формы) и самостоятельной изобразительной деятельности, уточняются цели и программное содержание на основе данных психологических исследований (теория сенсорного воспитания и развития, исследования, показывающие роль сенсорного опыта в освоении деятельности, воображения) (В. Б. Косминская, Н. А. Курочкина, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Халезова). Начинается более системное и глубокое осмысление целей, содержания развития детской художественной деятельности и ознакомления с разными видами и жанрами искусства: разработка форм, методов приобщения к искусству, отбор произведений искусства, доступных и понятных детям и позволяющих

решать комплекс воспитательных, развивающих и образовательных задач в единстве.

Современный период, *90-е годы XX века — начало XXI века*, характеризуется ориентацией на погружение детей в мир культуры, искусства и творчества, вариативностью и обогащенностью (целей, содержания и технологий). На теоретическом уровне происходит переосмысление роли и места художественно-эстетического знания в развитии человека и человечества, выделяются новые направления поиска (педагогика искусства) и понятия, оформляются современные подходы к определению сущности, структуры и закономерностей художественной деятельности (М. С. Каган, Д. С. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Б. П. Юсов).

Отмечается появление большого числа парциальных программ, методик использования разнообразия изобразительных материалов и техник, развиваются идеи синтеза искусств (Е. А. Заплаткина, И. А. Лыкова, Л. Г. Савенкова, Л. А. Парамонова, Р. М. Чумичева), развития художественных способностей (Т. А. Барышева, Е. М. Торшилова), проектирования современных форм организации детской деятельности, исследуются возможности компьютерных технологий и специальной предметной среды (мини-музея, изостудии, центра творчества).

На каких концептуальных основах проектируются современные подходы к художественному развитию и воспитанию детей?

Современные исследования и образовательные программы ориентированы на идеи *интегративного подхода*.

Понимание художественного образования как процесса, в котором гармонично сочетаются разные виды искусства (музыка, слово, изобразительное искусство, театр), тяготеет к **синтезу искусств**.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Синтез (соединение, сочетание) искусств понимается как органическое соединение разных искусств или видов искусства в художественное целое, которое эстетически организует материальную и духовную среду бытия человека; единство художественных средств и образных элементов в различных искусствах (Ю. П. Борев, М. С. Каган, Т. Г. Пеня, Б. П. Юсов, Р. М. Чумичева).

Синкретизм как сочетание и соединение разнородных элементов и средств выразительности характерен для самого искусства как такового. В раннем и дошкольном возрасте дети синкретично воспринимают мир. В этом смысле для достижения наиболее гармоничного восприятия важно, чтобы изучаемые вместе с детьми произведения разных

видов искусств соответствовали друг другу по образности (характеру, настроению) и средствам выразительности. Еще одним современным аспектом проблемы является *интеграция разных видов деятельности* (игровой, трудовой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, чтения, музыкально-художественной). Отмеченный синкретизм детского «мировосприятия и познания» ярко проявляется в продуктивной деятельности. Часто создавая рисунок, дети в тот же момент придумывают и обыгрывают сюжеты, имитируют (пластикой, интонацией) действия с нарисованными персонажами. В таких случаях продуктивное и игровое начало тесно переплетены, взаимно активизируют и обогащают друг друга; детская деятельность начинает приобретать качественно новые черты — ее можно назвать художественно-игровой.

Еще одним современным аспектом художественно-эстетического развития и воспитания детей является обоснование основ *художественного/творческого экспериментирования* (И. А. Лыкова). Отличие художественного экспериментирования от обычной изобразительной деятельности детей (создание рисунка, лепной работы) заключается именно в моменте «открытий»: обнаружить способы создания изображения, возможности материала. Стимулирует детское экспериментирование сочетание разных изобразительных техник и приемов в одной работе, совместное обсуждение выбора материалов, освоение разнообразия материалов и изобразительных приемов (Т. С. Комарова, Н. Н. Гусарова, Г. Н. Давыдова, Н. В. Дубровская, М. И. Нагибина, А. А. Фатеева), «проблемно-провокационных» ситуаций использования изобразительных материалов (ТРИЗ-технологии).

Понимание особой роли художественной деятельности (как восприятия искусства, созерцания красоты окружающего мира и его изображения) характерно для *арт-терапевтического подхода*, в рамках которого деятельность выступает не как средство развития творчества, а как средство терапии, коррекции различных особенностей и нарушений личностного развития.

11.3. Современные технологии приобщения дошкольников к изобразительному искусству и развития творчества в изобразительной деятельности

Какие методы и приемы используются в процессе художественно-эстетического развития дошкольников?

Информационно-рецептивные методы включают наблюдение, обследование предметов и игрушек, рассматривание картин и иллюстраций, освоение (показ) способа действий, беседы и др.

В процессе наблюдения, рассматривания картин, предметов, игрушек дети знакомятся с объектами и явлениями окружающего материального мира, познают их основные структурные, типичные характерные и индивидуальные свойства и качества. Практикуют многократное (повторное рассматривание игрушки или предмета, систематическое наблюдение изменений в природе) наблюдение и рассматривание предметов, учитывая возрастные возможности детей. С целью активизации деятельности детей целесообразно использование диалога, поисковых вопросов, приемов акцентирования деталей, синтеза искусств (чтение стихотворений, интересных описаний, музыкальных фрагментов, усиливающих воспринимаемый образ и др.).

Обследование как организованный целенаправленный процесс системного и разнообразного «деятельного» познания объекта способствует формированию отчетливых представлений о свойствах и качествах предметов. Ценной для художественной деятельности, развития точности восприятия, некоторых моторных умений является организация разнообразного тактильно-двигательного и зрительного обследования.

В начале освоения деятельности важным является предоставление детям так называемых обобщенных способов создания изображения, на основе которых дети смогут создавать достаточно большое число рисунков. Например, круг можно несколькими деталями «превратить» в медведя, кошку, зайца.

Краткая (3–5 минут), содержательная и эмоциональная беседа часто используется для активизации и конкретизации имеющегося опыта, вызывания ассоциаций, углубления понимания («Веселые и грустные краски осени», «Как художник пишет картины?», «О чем рассказывает линия горизонта в картинах?»). Важно, чтобы информация была целесообразной, порционной, представленной в интересной образной форме, с перспективой на последующую продуктивную деятельность. Использование образов художественной литературы (выразительных и понятных для детей стихов, загадок, потешек, фрагментов сказок) способствует настрою на предстоящую работу, стимулирует ассоциативное мышление, активизирует фантазию детей.

Репродуктивные методы включают упражнение, работу с наглядными пособиями, стимулирующую многократное повторение осваиваемого. В младшем и среднем дошкольном возрасте в упражнениях происходит освоение и развитие умений, при этом они принимают вид «формообразующих» (Е. А. Флерина) заданий (готовящих «руку» к созданию простых форм) и игр-имитаций с предметами. В старших группах упражнения необходимы в процессе создания сложных элементов (например, узоры по мотивам народных промыслов) в рисовании, освоении новых способов вырезания, приемов оригами и др.

Следует отметить, как правило, отрицательное отношение исследователей детского творчества к использованию готовых образцов (созданных воспитателем) для восприятия и «копирования». Это снижает проявления творчества, способствует формированию шаблонов и стереотипов. Однако следует отличать так называемые *технологические карты* (ранее используемые названия: по операционные схемы сложения постройки, модели) (Л. А. Венгер, Д. И. Воробьева, И. А. Лыкова), демонстрирующие не конкретный результат, а способ достижения (последовательность действий), что важно при конструировании из строительного материала, бумаги или природного материла, оригами, аппликации, некоторых способов лепки.

Исследовательские, эвристические методы проблемного изложения, как отмечает Т. С. Комарова, относительно развития изобразительной деятельности часто используются в единстве. Данные методы активизируют самостоятельный поиск детьми интересного выразительного образа, самобытных решений в создании изображения (цветовое, композиционное решение; сочетание изобразительных техник). Ряд исследователей (Т. С. Комарова, И. А. Лыкова) используют термин «художественное экспериментирование», подразумевающий активное экспериментирование в работе с изобразительными материалами, инструментами, освоение различных изобразительных техник (кляксография, ниткография, рисование пластилином, пальцевая и ладонная техника, оттиски, лепка из различных материалов и др.).

Выделяют разные по направленности методы эстетического развития и воспитания (Н. А. Курочкина):

— развития и воспитания эстетической восприимчивости окружающего мира и произведений искусства, опыта насмотренности: наблюдения за окружающей природой, социальными событиями, рассматривания произведений, сравнения и сопоставлении их, синтез искусств;

— развития и воспитания элементов эстетического отношения к действительности: беседы и образные интересные рассказы о произведениях искусства, творчестве художников, скульпторов, дидактические сказки эстетической и художественной направленности, реальные и виртуальные экскурсии, образовательные прогулки, игровые методы и приемы;

— развития художественно-творческой деятельности: экспериментирование, упражнения, показ способа обследование и создания, освоения способов действительности;

— развития эстетических способностей, творческих умений и проявлений, способов самостоятельной деятельности. Широко применяются задания, игровые упражнения, развивающие синестезию, воображение, вкус, ассоциирование, способность воспринимать выразительность

форм. В процессе работы над развитием синтетического мышления происходит создание изображения (рисование, аппликация, конструирование, отражение пластикой или музыкальным фрагментом) на основе стихотворения (или выразительного описания), в рамках которого необходимо «услышать» описанный во фрагменте образ и найти интересные способы его отображения изобразительными средствами (Л. В. Компанцева, Н. А. Курочкина, И. А. Лыкова). Интересным является включение ситуаций ролевого монолога, театрализации по мотивам рассматриваемого произведения, приемов вхождение в картину, домысливания.

Реализация приема *со*творчества возможна в совместной деятельности воспитателя и детей (технология обучения рисованию детей раннего и младшего дошкольного возраста Т. Г. Казаковой), в коллективных формах детской деятельности (Д. И. Воробьева, Г. Г. Григорьева, Л. В. Пантелеева).

Игровые приемы во всех возрастных группах способствуют повышению интереса к деятельности, создают позитивный эмоционально-творческий настрой, повышают эффективность процесса развития и обучения и улучшают качество создаваемых творческих работ. В младших группах в игровой форме происходит привлечение внимания к материалам, возбуждение интереса к деятельности (игра с кисточками и инструментами, обыгрывание игрушек); в старших — создание творческой атмосферы («Рисуем как помощники художницы-осени», «Клуб художников»), ассоциирования и направления на поиск способов раскрытия темы, интересных образов.

Выбор методов и приемов художественного развития детей осуществляется в зависимости от уровня общего и художественного развития детей, возрастных и индивидуальных особенностей, вида художественной деятельности, задач обучения, воспитания и развития и др. С этой целью важным является позитивный и корректный *анализ* результатов труда, сбор творческих работ, например составление собственного портфолио (в старших группах) с последующей возможностью проведения «персональной выставки-презентации» (в конце года).

Какие формы организации детской изобразительной деятельности и приобщения дошкольников к искусству проектируются в современном педагогическом процессе?

Современные формы организации детской изобразительной деятельности разнообразны, проектируются с опорой на понимание сущности и своеобразия художественной деятельности. Это могут быть интегрированные формы (синтез искусств и интеграция видов деятельности), своеобразные «игровые оболочки» образовательных ситуаций.

В рамках непосредственно образовательной деятельности можно выделить образовательные ситуации с разной содержательно-целевой направленностью: ориентированные преимущественно на приобщение детей к «миру красоты», в процессе которых происходит знакомство с художественными произведениями, диалог о проявлении красоты в окружающем мире; ориентированные преимущественно на развитие продуктивной деятельности и детского изобразительного творчества; построенные на интеграции видов деятельности и синтезе искусств; ориентированные преимущественно на решение задач других образовательных областей.

Образовательные ситуации могут быть организованы на свежем воздухе (например, на прогулке рисование этюдов «на пленэре», лепка из снега и декорирование природными объектами дворца для Снежной королевы и т. п.).

Современной и эффективной формой художественно-эстетического развития дошкольников являются проекты художественно-эстетической направленности. За основу могут быть взяты интересные и предложенные детьми вопросы, а также темы, предусмотренные образовательной программой. Возможны темы, предполагающие как изучение какого-то узкого ракурса, большего объема информации, так и разный уровень интеграции.

Одной из интересных форм организации детской деятельности является экскурсия как совместная деятельность ребенка и педагога. Интересными могут стать экскурсии в парки и сады города, ботанический сад и оранжерею, разнообразные музеи и выставки, библиотеки, театры, прогулки по городу, к значимым социальным объектам. Целесообразно использовать в ходе экскурсии арсенал дополнительных материалов (рабочих листов и путеводителей, листов активности, «тактильного фонда» для обследования) как средств активизации познания, систематизации освоенного; также экскурсия может принимать форму игры (путешествия, сказки, истории, разгадывания тайны и проведения «исследования»). При этом не следует забывать, что основным объектом познания — результатом экскурсионной деятельности — должно оставаться именно эмоционально-образное созерцание воспринимаемого (подлинные объекты в их первичном состоянии, гармонии с окружающим пространством и предметами, в разнообразных связях). Как правило, экскурсионные формы более уместны в старшем дошкольном возрасте. Однако игровые формы, включающие элементы экскурсий («“Экскурсия” вокруг детского

сада», «В гости к птицам нашего участка»), могут стать интересным событием и для детей младшей и средней групп.

Как организовать совместную с педагогом и самостоятельную деятельность?

Наряду с образовательными ситуациями эффективной и интересной для детей является деятельность в условиях обогащенной предметной среды: праздники, вечера развлечений, викторины, тематические вечера, творческие мастерские. Привлекательна для детей и эффективна организация совместных детско-родительских творческих дел (проекты, коллекционирование, сотворчество, дизайн-деятельность).

Самостоятельная детская деятельность включает разнообразные игры и упражнения, стимулирующие расширение эстетического опыта, его переработку и отражение; совместные «творческие дела»; дизайнерскую деятельность детей, направленную на изменение пространства группы и «игрушечного мира»; оформление тематических выставок; создание коллективных работ; исследовательскую деятельность в центре творчества; составление разнообразных «коллекций»; деятельность по интересам.

Интересным и важным является сопровождение и поддержка детского коллективного творчества (например, совместные панно из рисунков или композиции из слепленных предметов, украшение уголка к Дню музея и т. п.). Важность данного направления работы — в обогащении опыта *со*действия, обмене идеями и мнениями, начальных способах продуктивного взаимодействия в процессе деятельности.

Какие средства эстетического развития и воспитания следует использовать в работе с детьми дошкольного возраста?

Художественно-искусствоведческие средства — репродукции картин, художественные фотографии и рисунки архитектурных и скульптурных объектов, предметы народных промыслов, эстетические объекты быта и природы, привлекательные для современных дошкольников красивые игрушки — используются для формирования опыта насмотренности, развития художественно-эстетического восприятия.

Наглядность специальных систематизированных демонстрационных материалов (Т. Н. Дороновой, И. А. Лыковой), модели и дидактические средства позволяют организовать сотворчество детей и педагога.

Наглядность способствует развитию интересов, расширению кругозора, обогащению представлений и активизации детской творческой деятельности (полезно использовать детские иллюстрированные энциклопедии и книги эстетической направленности, творческие рабочие

тетради, альбомы-раскраски по определенным темам, пособия-самоучители).

Развитию творчества детей, инициирования экспериментирования и освоения способов создания изображения, поиску выразительных образов и интересных решений способствует наличие традиционных изобразительных материалов: гуашевых и акварельных красок, карандашей, восковых мелков, фломастеров, глины, пластилина. Часто детям также предлагаются масляные краски, угольный карандаш, сангина, цветные ручки, «бумагомасса», соленое тесто, бумага разной плотности и фактуры, возможность рисования на стекле, фольге, ткани, аппликации из природных материалов, предметов, некоторых пищевых продуктов, инструментов.

Применение компьютерных технологий в художественно-эстетическом развитии детей обеспечивает создание информационно насыщенного «поля исследования и творческого преобразования», что способствует развитию визуальной культуры, познанию разнообразной информации через экспериментирование и игру, переносу акцентов с информационных методов на демонстрационные. Современные медиаресурсы разнообразны: компьютерные игры, сайты и виртуальные музеи для детей, электронные энциклопедии, пособия и учебники, поурочные материалы к учебникам, электронные презентации и каталоги, включающие качественные копии предметов искусства, информацию о жизни и творчестве художников, скульпторов, истории и культуре края, истоков возникновения народных промыслов.

Каковы особенности предметно-развивающей среды для детского творчества?

В группах детского сада создается уголок изобразительной деятельности (или центр искусства и творчества). Данный центр объединяет разные виды художественно-эстетической деятельности дошкольников (изобразительной, творческой, речевой, игровой, музыкальной). Модель центра искусства варьируется в зависимости от возрастных возможностей дошкольников. Развитию детского творчества способствует подбор специальных материалов.

Можно выделить несколько групп необходимых материалов для видов детской изобразительной деятельности (рисования, лепки, творческого конструирования, аппликации):

— изобразительные материалы и инструменты детской деятельности (кисти, ножницы, стеки, карандаши, ручки и др.), а также пособия, стимулирующие детскую деятельность и создающие ситуации «упражнения и освоения» (альбомы, раскраски, технологические карты и модели);

— материалы для развития художественно-эстетического восприятия (репродукции живописных картин, иллюстрированные разными художниками детские книги, предметы народных промыслов, выразительная и высокохудожественная скульптура малых форм, коллекции цветов, необычных веток, камней, ракушек и т. п.);

— материалы для организации детской деятельности (доски, салфетки, баночки для воды, клея и т. п.) и «наведения чистоты» (ведерко, совки);

— материалы для активизации творчества и развития умений, представлений (игрушки, дидактические игры, пособия); сенсорный фонд (материалы и предметы, способствующие накоплению сенсорного опыта, различению проявлений свойств и качеств); предметы и игрушки для обследования и обыгрывания;

— материалы для «развертывания» игры и создания игрового пространства.

На художественно-эстетическое развитие дошкольников влияет эстетичность среды помещений детского сада (групповой и раздевальной комнаты, физкультурного и музыкального залов, коридоров), участка и «образ» (здание) дошкольного учреждения.

Во многих детских садах существует возможность организации *изостудии*, на базе которой проводятся образовательные ситуации по изобразительной деятельности, совместные формы деятельности (коллективные работы, экспериментирование с материалами, просмотр диафильмов, видеоматериалов), выставки, художественно-игровая деятельность дошкольников.

Создание *мини-музея* (художественной направленности) имеет общей задачей обогащение художественно-эстетического развития дошкольников: активизацию у них интереса к освоению художественного наследия, становление культуры музейной коммуникации и формирования начального опыта коллекционирования значимых предметов (в пополнении коллекции музея могут принимать активное участие дети).

Значимым условием является ориентированность на социокультурные возможности и ресурсы в организации образовательного процесса. Важно предусматривать открытость миру: отражение впечатлений от празднования определенных событий, традиционных народных гуляний, культурных и массовых событий (выставок, соревнований) в оформлении детского сада, тематике бесед и образовательных ситуаций с детьми, а также «приближение» детей к «окружающему миру» (по возможности посещение театров, музеев, выставок, библиотек и др.).

Глава 12. Основы методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста

12.1. Задачи и содержание музыкального воспитания детей дошкольного возраста

Что есть музыка?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Музыка — искусство особого, художественно-образного отражения жизни и внутреннего мира человека.

Музыка — искусство особых выразительных средств. В музыке, как и других видах искусства, материальное воплощение художественного образа достигается за счет специальных средств выразительности: лада, метроритма, мелодии, гармонии, формы.

Являясь и временным, и пространственным искусством, музыка в первую очередь — искусство интонации.

Природа музыки, ее художественных образов связана с интонацией. Интонация несет в себе целостность воплощения художественного образа в музыкальных звуках.

Интонация — это язык музыки. Это язык, наиболее полно выражающий чувственный мир человека.

Звуковысотное, ритмическое, динамическое, тембральное соотношение двух и более музыкальных звуков, образуя интонацию, рождает эмоцию, художественный образ, делая искусство музыки понимаемым на уровне эмоционально-смыслового переживания. Поэтому музыкальное произведение вызывает подобное переживание у слушателя, а интонация делает музыкальный язык понятным людям всех стран, стирая любые языковые барьеры.

В чем специфика теории и методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста?

В настоящее время развитие теории и методики музыкального воспитания дошкольников определяется своеобразием современного дошкольного образования. При условии вариативности образовательных программ и типов дошкольных образовательных учреждений все острее обозначается необходимость решения проблемы целостного развития ребенка в педагогическом процессе детского сада. В связи с этим чрезвычайно актуализируется задача разработки подходов к организации процесса целостного художественного развития детей.

Поэтому педагог организует процесс накопления и обогащения детского художественного опыта и помогает ребенку понимать смысл художественных образов в доступных по содержанию произведениях искусства и выражать понятно для окружающих свои эмоции и чувства с помощью разнообразных средств художественной выразительности.

Единые задачи становления эмоционально-чувственной сферы ребенка можно решать с помощью сочетания разной по содержанию художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театральной), то есть организовывать художественный процесс как целостный.

Вопросы методики музыкального воспитания дошкольников рассматриваются в контексте концепции развития ребенка как субъекта детской музыкальной деятельности.

В чем специфика задач и содержания музыкального воспитания детей дошкольного возраста?

Музыкальное развитие дошкольника происходит в процессе накопления музыкального опыта. С помощью музыки ребенок эмоционально и личностно познает себя и других людей, осуществляет художественное познание окружающего мира, реализует индивидуальный творческий потенциал.

Обобщенными целями музыкального воспитания и развития детей в каждой возрастной группе являются:

— развитие общей музыкальной культуры дошкольника, накопление у него опыта взаимодействия с музыкальными произведениями;

— развитие у ребенка позиции активного участника, исполнителя-создателя музыкальных произведений для того, чтобы в пении, танце, музицировании доступными средствами выражать себя, свои эмоции и чувства, настроения и переживания.

В связи с этим задачи в каждой возрастной группы ориентированы:

— на детское музыкальное восприятие—слушание—интерпретацию;

— детское музыкальное исполнительство—импровизацию—творчество.

Младший дошкольный возраст. В возрасте 3–4 лет чувственным путем ребенок познает окружающий его мир людей и предметов. Одним из объектов познания являются звуки, в том числе и музыкальные. Необходимым становится создание условий для активного экспериментирования и практикования со звуками с целью накопления первоначального музыкального опыта. Именно манипулирование и игра с музыкальными звуками (при их прослушивании, элементарном музицировании, пении, выполнении простейших танцевальных и ритмических движений) позволяет ребенку начать в дальнейшем ориентироваться в характере музыки, ее жанрах.

Естественное для младшего дошкольника желание организовать собственную жизнедеятельность в определенном ритме выражается в попытках зарифмовать слова, в ритмичном проговаривании-пропевании фраз, в двигательных импровизациях под музыку. Поэтому особое значение в этом возрасте придается развитию метроритмического чувства.

Задачи в области музыкального восприятия—слушания—интерпретации:

— воспитание у детей слуховой сосредоточенности и эмоциональной отзывчивости на музыку;

— организация детского экспериментирования с немузыкальными (шумовыми, природными) и музыкальными звуками и исследования качеств музыкального звука: высоты, длительности, динамики, тембра;

— активизация слуховой восприимчивости младших дошкольников.

Задачи в области музыкального исполнительства—импровизации—творчества:

— развитие двигательно-активных видов музыкальной деятельности: музыкально-ритмических движений и игры на шумовых музыкальных инструментах;

— развитие координации движений и мелкой моторики при обучении приемам игры на инструментах;

— формирование вокальных певческих умений в процессе подпевания взрослому;

— стимулирование умений импровизировать и сочинять простейшие музыкально-художественные образы в музыкальных играх и танцах.

Средний дошкольный возраст. В среднем дошкольном возрасте благодаря возросшей самостоятельности и накопленному музыкальному опыту ребенок становится активным участником танцевальной, певческой, инструментальной деятельности.

Чувственное познание свойств музыкального звука и двигательное, перцептивное восприятие метроритмической основы музыкальных произведений позволяют среднему дошкольнику интерпретировать характер музыкальных образов, настроение музыки, ориентируясь в средствах их выражения.

Умение понять характер и настроение музыки вызывает у ребенка потребность и желание пробовать себя в попытках самостоятельного исполнительства.

Условия организации музыкальной деятельности детей этого возраста должны обеспечивать единство эмоционального и художественного компонентов развития. Педагогическое содействие в музыкальном воспитании детей заключается в специальном подборе музыкального репертуара, музыкальных игр, организации музыкального восприятия. Все

это призвано демонстрировать, что музыка выражает эмоции, характер, настроения человека. Необходимо показать ребенку, что окружающий его мир людей, вещей и природы может быть изображен и выражен музыкальными звуками, а о собственных переживаниях может сообщить то или иное музыкальное произведение. Так музыка становится одним из средств общения ребенка с социумом.

Важно научить ребенка пользоваться имеющимися у него средствами (голосом, телом, приемами игры на инструментах) для создания собственных музыкальных образов, характеров, настроений, поэтому в среднем возрасте особенно значимо обучение детей технике пения, движения, музицирования. Чрезвычайно существенным является подбор способов и форм такого обучения, для того чтобы сохранить эмоциональный подъем и интерес к музыке как средству самовыражения и игры.

Задачи в области музыкального восприятия—слушания—интерпретации:

— воспитание слушательской культуры детей, развитие умений понимать и интерпретировать выразительные средства музыки;

— развитие умений общаться и сообщать о себе, своем настроении с помощью музыки;

— развитие музыкального слуха: интонационного, мелодического, гармонического, ладового; освоение элементарной музыкальной грамоты.

Задачи в области музыкального исполнительства—импровизации—творчества:

— развитие координации слуха и голоса, приобретение детьми певческих навыков;

— освоение детьми приемов игры на детских музыкальных инструментах;

— освоение элементов танца и ритмопластики для создания музыкальных двигательных образов в играх и драматизациях;

— стимулирование желания ребенка самостоятельно заниматься музыкальной деятельностью.

Старший дошкольный возраст. В старшем дошкольном возрасте источником получения музыкальных впечатлений становится не только педагог, но и сам большой мир музыки.

Возрастные возможности детей, уровень их художественной культуры позволяют устанавливать связи музыки с литературой, живописью, театром. С помощью педагога искусство становится для ребенка целостным способом познания мира и самореализации. Интегративный подход к организации взаимодействия детей с искусством позволяет каждому ребенку выражать свои эмоции и чувства более близкими для него средствами: звуками, красками, движениями, словом.

Глубина эмоционального переживания выражается в способности старшего дошкольника интерпретировать не столько изобразительный музыкальный ряд, сколько нюансы настроений и характеров, выраженных в музыке.

Закономерности и особенности развития психических процессов старшего дошкольника позволяют формировать его музыковедческий опыт, музыкальную эрудицию. Старший дошкольник не только чувствует, но и познает музыку, многообразие музыкальных жанров, форм, композиторских интонаций. Естественной базой и предпосылкой для получения знаний становится накопленный в младшем и среднем возрасте эмоционально-практический опыт общения с музыкой.

Эмоциональные впечатления и опыт восприятия музыки дети переносят в исполнительскую деятельность. В старшем дошкольном возрасте важно показать ребенку способы пользования полученными ранее средствами (голосом, движением, музицированием) для создания выразительного художественного образа.

Культура слушательского восприятия позволяет ребенку стать полноценным зрителем-слушателем доступных его возрасту концертов, музыкальных спектаклей. Чрезвычайно важной становится специальная организация работы не только с детьми, но и с родителями, обеспечивающими полноценное музыкальное развитие дошкольника.

Задачи в области музыкального восприятия—слушания—интерпретации:

— обогащение слухового опыта у детей при знакомстве с основными жанрами, стилями и направлениями в музыке;

— накопление представлений о жизни и творчестве русских и зарубежных композиторов;

— обучение детей анализу, сравнению и сопоставлению при разборе музыкальных форм и средств музыкальной выразительности;

— развитие умений творческой интерпретации музыки разными средствами художественной выразительности.

Задачи в области музыкального исполнительства—импровизации—творчества:

— развитие умений чистоты интонирования в пении а капелла и на два голоса;

— освоение навыков ритмического многоголосья посредством игрового музицирования;

— стимулирование самостоятельной деятельности детей по сочинению танцев, игр, оркестровок;

— развитие умений сотрудничества и сотворчества в коллективной музыкальной деятельности.

12.2. История становления методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста

Отечественная методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста в привычном для нас понимании образовалась сравнительно недавно, ближе ко второй половине XX века, и связана она с именами Б. М. Теплова, Н. А. Метлова, В. Н. Шацкой, Т. С. Бабаджан, Д. Б. Кабалевского и, конечно же, Н. А. Ветлугиной.

Вопросы музыкального образования волновали человечество очень давно. Далекие древневосточные цивилизации — Индия, Египет, Китай — оставили нам мифы и уникальные документы, в которых запечатлено понимание древними народами музыкального искусства, его божественного предназначения и необходимости обучения музыки.

Решение проблем музыкального образования получает свое продолжение в Средневековье, эпоха Возрождения обращает нас к музыке как к искусству эмоционально-чувственного познания мира, возводит ее в ранг самостоятельного искусства, а композитора рассматривает как художника, творца.

Идеи И. Г. Песталоцци о творческом начале и самостоятельности ребенка, Г. Негели о воспитании ритмического начала в ребенке как основе музыкального развития, И. Г. Гердера о взаимосвязи музыки и слова в художественном творчестве проложат дорогу к авторским системам музыкального воспитания детей дошкольного возраста XX века (З. Кодай, К. Орф).

Композиторы обращаются к детству как особому неповторимому и бесценному состоянию, к эмоциям и чувствам ребенка, пытаются разгадать их и наделить сакральным смыслом. Создаются детские музыкальные циклы, написанные про детей и для детей, произведения, обращенные к детям (Р. Шуман, В. А. Моцарт, П. И. Чайковский, М. П. Мусоргский).

XIX век становится определяющим для развития педагогики, в том числе и профессиональной музыкальной педагогики и методики музыкального воспитания дошкольников. Основные направления научно-практического поиска связаны: с разработкой идей музыкального воспитания, развитием музыкального вкуса и культуры слушания музыки; определением логики и содержания музыкального образования человека на всех ступенях образования; определением совокупности средств музыкального воспитания ребенка в семье и в образовательных учреждениях.

XX век для методики музыкального воспитания дошкольников — ключевой, поскольку именно в этом столетии, объединившем предшествующий историко-музыкальный и психолого-педагогический опыт,

появляются исследования, связанные с музыкальной деятельностью детей от рождения до 7 лет, работы, раскрывающие природу музыкальных способностей в раннем и дошкольном детстве, просветительские труды, решающие вопросы общего музыкального образования в детском саду и в школе.

В XX веке появляются самостоятельные национальные программы и авторские системы музыкального воспитания детей дошкольного возраста (Э. Жак-Далькроз в Швейцарии, Б. Барток и З. Кодай в Венгрии, К. Орф в Австрии, Сузуки-метод в Японии).

В 1930–1940 годы идет активный научно-практический поиск решения проблем музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

В 1930-е годы музыкальный воспитатель и методист Т. С. Бабаджан создает уникальные игры, разнообразные игровые сюжеты, сопровождающиеся музыкой М. Р. Раухвергера, которые направлены на приобщение детей раннего возраста к творчеству и активизацию творческих проявлений в процессе восприятия и исполнения музыки.

Н. А. Метлов — один из первых создателей системы отечественного музыкального воспитания в детском саду. В систему музыкального воспитания дошкольников по Н. А. Метлову гармонично вошли обучение детей слушанию музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, праздники и утренники в детском саду. Работая в тесном союзе с композиторами М. Иорданским, М. Красевым, М. Раухвергером, Т. Попатенко, Е. Тиличеевой и др., он создал классический репертуар детских песен, музыкальных игр и сказок. Большое внимание Н. А. Метлов уделял изучению ребенка, его запросов, интересов, способностей.

Работы Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» и «Психологические вопросы художественного воспитания» позволяют по-новому взглянуть на проблемы музыкального воспитания детей дошкольного возраста.

Выделив музыкальные способности: ладовое чувство, которое выражается в музыкальном восприятии и легком узнавании мелодий; музыкально-игровые представления, проявляющиеся в воспроизведении мелодии по слуху; музыкально-ритмическое чувство, обнаруживающееся в постижении ритма и его воспроизведении, Б. М. Теплов раскрыл условия их выявления и развития.

Работы выдающихся психологов Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, А. В. Запорожца, связанные с проблемами детского творчества, труды В. Н. Шацкой и Б. Л. Яворского становятся принципиальными основами системы художественно-творческого развития дошкольников, предложенной Н. А. Ветлугиной в 60-е годы.

Основоположница отечественной системы художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста, методики музыкального воспитания дошкольников, признанной в мире, Н. А. Ветлугина доказала уникальное значение музыкальной деятельности в целостном развитии дошкольника, целостном педагогическом процессе детского сада. Она заложила фундамент музыкальной дошкольной педагогики от теоретических подходов до практических технологий, на которых базируются современные исследования и практические разработки в данной области (программы «Музыкальные шедевры» О. П. Радыновой, «Камертон» Э. П. Костиной и др.).

В круг научных интересов Н. А. Ветлугиной входила проблема детского музыкального творчества, формирование и развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в музыкально-художественных видах деятельности в определенных педагогических условиях, в ходе целенаправленного педагогического руководства.

В своих работах Н. А. Ветлугина не раз обращалась к проблеме соотношения обучения и творчества дошкольников, считая ее наиболее интересной и сложной в методике, к проблеме развития музыкальности ребенка в условиях педагогического процесса в детском саду, становления музыкальной культуры с ранних лет жизни. Эти вопросы не утратили своей актуальности и сегодня.

Исторический экскурс по методике музыкального воспитания детей дошкольного возраста позволяет выделить ряд ключевых проблем, решение которых происходит и будет происходить в методике настоящего времени.

К ним относятся:

1) определение современных подходов к музыкально-художественной деятельности детей: восприятию, исполнительству, творчеству в теоретических и практических аспектах;

2) интеграция разных видов искусств в процессе музыкально-художественного воспитания дошкольников, естественное и закономерное объединение звука, слова, речи с музыкой;

3) разработка педагогических технологий дифференцированного музыкального развития ребенка в разных видах музыкальной деятельности, методов музыкального экспериментирования и моделирования музыкально-творческого процесса, музыкально-культурных практик в работе с детьми раннего и дошкольного возраста.

12.3. Современные технологии музыкального воспитания детей

В чем специфика взаимодействия ребенка с музыкой?

Уже в самом раннем возрасте ребенок по-разному откликается на музыку разного характера, может увлеченно и с большим интересом принимать

участие в пении, танцах, элементарном музицировании. Часто не замечаемая взрослыми жизнь ребенка наполнена музыкой. Он напевает популярный мотив нового шлягера, копирует увиденное и услышанное, перевоплощается в полюбившихся поющих и танцующих героев. И чем раньше педагоги заметят эти музыкальные проявления ребенка, тем успешнее может быть его музыкальное развитие!

Музыкальная деятельность дошкольника синкретична. Он не просто участник всех ее видов, а зачастую осуществляет их одновременно! Он слушает музыку и одновременно создает двигательную импровизацию, поскольку усидеть на одном месте нет никакой возможности. Он напевает любимую песню и тут же дополняет ее новой фразой. Затрудняясь объяснить свое эмоциональное состояние словами, он просит включить запись музыки, которая, как ему кажется, все расскажет о нем.

Иными словами, эмоциональные проявления ребенка выражаются в его интересе к музыке, предпочтении этому виду деятельности. Ребенок любит слушать музыкальные произведения, ему нравится участвовать в разных видах музыкальной деятельности. При этом дошкольник может проявлять избирательное отношение к музыке, то есть отдавать предпочтение той или иной возможности взаимодействия с музыкой (слушать, петь, играть и т. д.).

Кроме того, взаимодействие ребенка с музыкой связано с его активностью и инициативностью в выборе музыкальных видов деятельности. Его субъектность определяется самостоятельностью и творчеством в выборе содержания музыкальной деятельности. Ребенок начинает самостоятельно предлагать варианты интерпретации того или иного музыкального произведения, предпринимая первые попытки анализа и самоанализа «продуктов» музыкальной деятельности.

Характер взаимодействия ребенка с музыкой меняется в зависимости от возраста.

Так, в первые годы жизни деятельность можно назвать *музыкально-предметной*. В это время интерес ребенка вызывают игрушки и инструменты, издающие звуки. Он накапливает опыт практикования, манипулирования с ними, делает первые выборы более привлекательных предметов, инициирует предметные и сенсорные игры с объектами — носителями звуков.

Далее его деятельность становится *музыкально-игровой*. Вступая в мир социальных контактов, ребенок начинает строить собственную систему отношений с другими людьми. Музыка становится на этом этапе:

— увлекательной игрой, поскольку любой вид музыкальной деятельности на этом этапе, будь то пение или слушание музыки, для ребенка, по сути, своей является игровым;

— источником обогащения опыта эмоциональных отношений и переживаний, что позволяет обогащать социальные отношения в игре и общении;

— содержательной основой игр, когда сюжеты и ролевые отношения в детских играх становятся отражением содержания музыкальных произведений.

К концу дошкольного возраста у ребенка появляется *музыкально-художественная* деятельность. Его в большей степени начинает интересовать не сам процесс, а качество результата деятельности. Уже достаточный личный эмоциональный опыт позволяет ребенку переживать художественные эмоции и творчески интерпретировать музыкальные произведения. А опыт участия в музыкальной деятельности дает возможность старшему дошкольнику выбирать наиболее близкие и успешные в реализации позиции, например:

— слушателя, способного дать оценку музыкальному произведению и выразить результаты собственного восприятия;

— исполнителя музыкальных произведений (певца, участника оркестра, танцора);

— сочинителя (импровизатора музыкальных попевок и танцев; создателя сюжета музыкально-драматической игры и т. д.).

На каких принципах базируются технологии музыкального развития и воспитания ребенка?

Педагогическая технология — это философия педагогического действия (В. А. Сластенин). Любая технология базируется на философско-педагогических и психолого-педагогических принципах. Не исключение и технологии музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Основаниями данных технологий могут стать нижеперечисленные принципы.

1. *Принцип гуманизации* — ведущий принцип образования, предполагающий учет личности ребенка, индивидуальной логики его развития в процессе музыкально-художественной деятельности.

2. *Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка*, объясняющий необходимость диагностики особенностей музыкальности детей, уровня развития музыкально-художественной деятельности и учета ее результатов в единстве с возрастными новообразованиями в ходе музыкального воспитания и развития.

3. *Принцип учета и развития субъектных качеств и свойств ребенка в организации музыкально-художественной деятельности*, предполагающий учет музыкальных интересов и направленности ребенка к конкретному виду музыкальной деятельности, опору на активность, инициативность и самостоятельность воспитанника, поощрение этих качеств детской личности в музыкальной деятельности.

4. *Принцип субъект-субъектного взаимодействия в процессе музыкально-художественной деятельности*, подразумевающий свободу реакций и высказываний ребенка, проявление взаимных оценок и суждений взрослого и ребенка, обращение к жизненному опыту, не допускающий насильственных, жестких мер, ограничивающих детские порывы. В ходе такого взаимодействия дошкольнику необходимо предоставлять выбор вида музыкальной деятельности, музыкального содержания (репертуара).

5. *Принцип педагогической поддержки*, направляющий действия педагога на оказание помощи ребенку, испытывающему те или иные затруднения в процессе музыкально-художественной деятельности. Основной задачей педагогической поддержки становится совместный поиск адекватного решения возникшей проблемы. Основным критерием реализации данного принципа становится удовлетворенность дошкольника самой деятельностью и ее результатами, снятие психологической напряженности.

6. *Принцип профессионального сотрудничества и сотворчества*, означающий обязательное профессиональное взаимодействие музыкального педагога и воспитателя в организации процесса музыкального воспитания и развития воспитанников детского сада. Этот принцип подразумевает тесное сотрудничество и с семьей ребенка в контексте проблем музыкального развития, и со специалистами, работающими в детском саду, поскольку музыка постоянно сопровождает педагогический процесс в дошкольном учреждении.

7. *Принцип целенаправленности процесса восприятия музыки дошкольниками*, означающий, что восприятие — это сфокусированный процесс, успешность которого влияет на исполнительство и детское творчество. Задачи, которые решаются в ходе восприятия музыкальных произведений, разнообразны: от эмоционального развития до развития основных познавательных процессов; от задач социализации и культурации к формированию исполнительских умений и творчества в художественных видах детской деятельности: речевой, игровой, изобразительной. Воспитателю необходимо знать, ради достижения какой цели организуется слушание музыки ребенком. Целенаправленность процесса восприятия позволит определиться с этапами педагогической технологии, оснастить их адекватными методами и приемами, содействующими лучшему пониманию и проникновению ребенка в музыкальное произведение, музыкальный образ.

8. *Принцип отбора музыкальных произведений*, означающий необходимость критериального отбора музыки для детей.

9. *Принцип систематичности и последовательности в организации музыкально-художественной деятельности*, предполагающий систематическую работу с детьми, постепенное усложнение музыкального содержания и задач воспитания и развития, сквозную связь предлагаемого содержания, форм, средств и методов работы.

10. *Принцип продуктивности музыкально-художественной деятельности в дошкольном детстве*, согласно которому процессы восприятия, исполнительства и творчества дошкольников имеют некий продукт (например, образ, воплощенный в рисунке, танце, мелодии, игре, слове и т. д.).

11. *Принцип синкретичности*, подразумевающий объединение разнообразных методов активизации детской музыкальной деятельности в условиях педагогической технологии, а также объединение различных способов художественно-творческой деятельности дошкольников, позволяющее им наиболее полно и самостоятельно выражать себя, результаты музыкального развития.

Что необходимо учитывать при проектировании технологий музыкального развития и воспитания ребенка?

Применение педагогической технологии требует предварительной работы. Важно продумать условия ее реализации, подготовить предметную среду, собрать все необходимые атрибуты, расположение детей.

Эффективно самостоятельно подобрать музыкальные произведения к той или иной педагогической технологии: более простые или более сложные, с учетом детской музыкальной субкультуры воспитанников.

Слушая музыку с детьми, важно стремиться к соблюдению алгоритма этого процесса. Последовательность действий здесь очень важна, так как она определяет эффективность решения обозначенных задач воспитания и развития ребенка.

Предлагаемый *алгоритм* состоит из четырех последовательных шагов.

Первый шаг связан с подготовкой детей к слушанию музыки, их настроем на восприятие музыкального произведения. От действий педагога зависят успешность восприятия музыки ребенком, первое впечатление от нее. Репертуар педагогических приемов должен быть широким: появление игрушки, сюрпризный момент, проблемная ситуация, любая интрига, стихи и загадки, интересные фрагменты биографии композитора, исполнителя, репродукции картин, наблюдение в природе и др. После первого прослушивания музыки важно сделать паузу, дать детям возможность самостоятельно осознать, что сейчас произошло в их жизни, каким новым содержанием они обогатились.

Музыка уже не звучит в пространстве, но она звучит внутри ребенка, идет серьезная внутренняя работа, которая требует деликатности, осторожности и покоя.

Второй шаг — вторичное прослушивание произведения. Погрузившись в него глубже, ребенок уже готов его обсуждать. Мотивировать его к диалогу можно с помощью традиционных вопросов: какая музыка — веселая или грустная? кого мы представляем себе, слушая ее? почему она получилась именно такой, как мы это понимаем? и т. д. На этом этапе вместе с детьми определяется эмоциональный строй музыкального произведения, его оттенки, образы, характер, осуществляется элементарный музыкальный анализ, вычленяются средства музыкальной выразительности.

Третий шаг алгоритма связан с созданием условий для запоминания детьми музыкального произведения, истории его сочинения, авторства. На этом этапе можно использовать мнемотехнические приемы: игры, упражнения, ассоциации. Происходит актуализация чувственного опыта детей, опыта слушания музыки, детского жизненного опыта в целом. Применяются приемы сравнения музыкальных произведений одного композитора, разных композиторов, произведений одного жанра, контрастных жанров, музыкально-дидактические игры. Пусть ребенок как можно больше рассуждает о музыке, выражает свое отношение к ней и желание послушать ее еще раз.

Завершается работа по слушанию *(четвертый шаг)* организацией условий для выражения детьми результатов восприятия музыки в разных видах художественной деятельности: игре, пантомиме, танце, рисунке, словесном сочинительстве, конструировании и т. д. Можно продумать как коллективные, так и индивидуальные формы организации детской деятельности. Важно, чтобы у детей был выбор, чтобы продукты музыкального восприятия были разнообразными, чтобы форма помогала в освоении содержания музыкального образа. Кому-то из детей легче изобразить его на бумаге, а кому-то — с помощью движений, кто-то, фантазируя, сочинит стихотворение или небольшой рассказ. Можно попробовать интегрировать разные виды художественной деятельности, например сочинять коллективный сюжет по мотивам музыки, а потом играть в то, что придумали. Или выполнить коллективный рисунок или аппликацию, а потом поразмышлять о совместном творчестве с композитором и друг с другом. Продуктивность детского восприятия позволяет педагогу получить представления о динамике развития восприятия музыки у воспитанников, об особенностях формирующегося музыкального опыта.

Глава 13. Основы методики литературного развития детей дошкольного возраста

13.1. Задачи и содержание литературного развития детей дошкольного возраста

Почему важно знакомить дошкольников с литературой?

Произведения художественной литературы способствуют эмоциональному развитию дошкольников, что выражается в стремлении немедленно проявить возникшие у них при слушании сказок и рассказов чувства, эмоции в действиях. Художественные тексты знакомят детей с богатством мира человеческих эмоций, позволяют понять причины их возникновения и смены.

Художественная литература всегда признавалась основным средством речевого развития детей: знакомство с литературными произведениями вызывает интерес и воспитывает любовь к родному языку, его богатству и красоте, обогащает образную лексику, способствует развитию выразительности речи дошкольников.

Таким образом, ознакомление с литературой влияет на все стороны личности ребенка. В то же время современная социокультурная ситуация затрудняет этот процесс. Наше общество, еще в недавнем прошлом «читающее», превратилось в «смотрящее». Угасание интереса к чтению, к книге негативно отразилось на взрослых и, как следствие, крайне отрицательно повлияло на детей, на их личностную культуру. Это требует инновационных подходов к отбору задач и содержания работы в детском саду по данному направлению педагогической деятельности.

Концептуальным положением коррекции и обновления традиционного подхода приобщения дошкольников к художественной литературе является рассмотрение данной проблемы с позиции литературного развития.

Что такое литературное развитие и восприятие литературного текста?

Понятие литературного развития трактуется исследователями как способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами» (Н. Д. Молдавская); как реализация опыта общего психического развития ребенка с акцентом на область эмоционального в читательском восприятии (В. Г. Маранцман); как воплощение в жизнь литературных способностей, таких как впечатлительность, наблюдательность, творческое воображение, подразумевающее отчетливое и яркое представление, как непосредственно наблюдаемых впечатлений, так и образов, создава-

емых словесно, проявляющееся «...в легкости образования ассоциаций между словом и образами» (А. Г. Ковалев, А. Маслоу); как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности (О. В. Акулова, Н. Д. Молдавская, О. Н. Сомкова).

Основу литературного развития составляет *восприятие художественного текста*. Проблема восприятия художественного произведения нашла отражение в исследованиях Л. С. Выготского, Л. М. Гурович, А. В. Запорожца, М. Р. Львова, Н. Г. Морозовой, О. И. Никифоровой, Б. М. Теплова, О. С. Ушаковой, Е. А. Флериной и др.

Под полноценным восприятием понимается способность читателя сопереживать героям, автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, осваивать идею произведения.

Таким образом, литературное развитие дошкольника можно определить как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности.

Каковы компоненты литературного развития детей?

В работах О. В. Акуловой и О. Н. Сомковой раскрыта структура этого понятия. Первым компонентом литературного развития является читательский интерес. Он характеризуется с позиции широты, глубины, осознанности и избирательности. Центральным компонентом литературного развития выступает восприятие художественного произведения. Восприятие литературного текста представляет собой сложный психический процесс, характеризующийся активностью интеллектуально-познавательной, образной и эмоциональной сфер личности. Качество эстетического восприятия текста зависит от богатства литературного опыта ребенка, включающего объем литературных текстов, знакомых ему. Деятельная природа ребенка предполагает активное использование накопленного литературного опыта в разных видах деятельности: изобразительной, игровой, театрализованной, в деятельности общения и сочинительства.

Это важное теоретическое положение, которое позволяет преодолеть извечное противоречие двух позиций: «чтение ради чтения» и «чтение для воспитания и обучения». Поскольку расширение и углубление читательских интересов и развитие художественного восприятия позволяет ребенку получить удовольствие и эстетическое наслажде-

ние от великого искусства слова, накопление читательского опыта способствует расширению горизонтов детского восприятия мира и в то же время помогает понять духовные ценности, постичь сложность внутреннего мира человека, а самостоятельная деятельность по мотивам литературных текстов дает возможность выразить мысли и чувства, сделав процесс освоения произведений результативным.

Каковы задачи литературного развития детей разных возрастных групп?

Задачи работы с детьми **младшего возраста**:

— воспитывать у детей интерес к фольклорным и литературным текстам, желание внимательно их слушать;

— обогащать «читательский» опыт (опыт слушания) за счет разных малых форм фольклора (потешек, песенок, прибауток), простых народных и авторских сказок (в основном о животных), рассказов и стихов о детях, их играх, игрушках, повседневной бытовой деятельности, о знакомых детям животных;

— способствовать восприятию и пониманию текста детьми, помогать мысленно представлять события и героев, выявлять яркие поступки героя, пытаться их оценить, устанавливать простейшие связи последовательности событий в тексте;

— поддерживать непосредственный эмоциональный отклик на литературное произведение, его героев.

Задачи работы с детьми **среднего дошкольного возраста**:

— углублять у детей интерес к литературе, воспитывать желание к постоянному общению с книгой, как совместно со взрослым, так и самостоятельно;

— расширять «читательский» опыт (опыт слушания) за счет разных жанров фольклора (прибаутки, загадки, заклички, небылицы, сказки о животных и волшебные), литературной прозы (сказка, рассказ) и поэзии (стихи, авторские загадки, веселые детские сказки в стихах);

— развивать способность к целостному восприятию текста, в котором сочетаются умения выявлять основное содержание, устанавливать временные, последовательные и простые причинные связи, понимать главные характеристики героев, несложные мотивы их поступков, значение некоторых средств языковой выразительности для передачи образов героев, особо важных событий, эмоционального подтекста и общего настроения произведения или его фрагмента;

— поддерживать желание детей отражать свои впечатления о прослушанных произведениях, литературных героях и событиях в разных видах художественной деятельности: в рисунках, изготовлении атрибутов для театрализованных игр, в игре-драматизации и т. д.

Задачи работы с детьми **старшего дошкольного возраста**:

— поддерживать у детей интерес к литературе, воспитывать любовь к книге, способствовать углублению и дифференциации читательских интересов;

— обогащать «читательский» опыт детей за счет произведений более сложных жанров фольклора (волшебные и бытовые сказки, метафорические загадки, былины), литературной прозы (сказка-повесть, рассказ с нравственным подтекстом) и поэзии (басни, лирические стихи, литературные загадки с метафорой, поэтические сказки);

— воспитывать литературно-художественный вкус, способность понимать настроение произведения, чувствовать музыкальность, звучность и ритмичность поэтических текстов; красоту, образность и выразительность языка сказок и рассказов;

— способствовать развитию художественного восприятия текста в единстве содержания, формы, смыслового и эмоционального подтекста;

— способствовать выражению отношения к литературным произведениям в разных видах художественно-творческой деятельности, самовыражению в театрализованной игре в процессе создания целостного образа героя в его изменении и развитии.

13.2. История становления методики литературного развития детей дошкольного возраста

Уже на этапе Античности в трудах древнегреческих и древнеримских философов утверждается особая роль литературы в развитии ораторского мастерства юношества. При этом в работе с детьми до систематичного обучения акцент делается на поэтической речи, к которой, по справедливому замечанию авторов, в раннем возрасте дети более склонны.

В эпоху Нового времени Я. А. Коменский в своих бессмертных трудах «Великая дидактика» и «Материнская школа, или Воспитание юношества в первые 6 лет» заложил научно-методические основы литературного развития детей.

Для Коменского было характерно подчеркивание роли родного языка как орудия познания человеком самого себя и окружающего его мира. При этом особое значение для раннего развития ребенка имеет родной язык, который малыш осваивает, слушая и повторяя небольшие фольклорные тексты. Поэтому основными средствами развития маленьких детей он считал подражание образной речи взрослых, ритмические прибаутки, стихи, басни, сказки о животных.

Идеи Я. А. Коменского продолжали развиваться в трудах просветителей XVIII века, в произведениях педагогов первой половины XIX века.

Ф. Фрёбель подметил пристрастие маленьких детей к рассказам, а также их любовь к животным. Это стало основой его рассказов для детского сада, каждый из которых так или иначе знакомит с характером какого-либо животного. Фрёбель не вводил в свои рассказы элементов сказочности. По его мысли, сказки, где действуют великаны и черти, колдуны и ведьмы, должны читать ребенку в семье. В его рассказах животные любят своих детенышей, они храбры или трусливы, благородны или коварны совершенно в той мере, как это наблюдается в реальной жизни.

Также Фрёбель полагает целесообразным создание специальных стишков и песенок, которые должны сопровождать процесс обучения детей, делая его более привлекательным и развивающим.

Основоположником отечественной научной педагогики по праву считается К. Д. Ушинский. Его педагогическая система базировалась на двух теоретических принципах: народности и развивающего обучения. Согласно принципу народности каждый человек должен быть патриотом своей страны, для этого он должен знать, понимать и любить культуру своего народа; хранителем и транслятором народной культуры является язык. Отсюда освоение родного языка является непременным условием гражданского, эстетического, речевого, умственного развития ребенка.

К. Д. Ушинский утверждал, что ребенок развивается в процессе приобщения к лучшим формам родного языка, которые содержатся в произведениях фольклора и литературы. В то же время он справедливо замечает, что в педагогике не определены произведения, доступные и нужные ребенку. В результате размышлений и анализа произведений К. Д. Ушинский формирует круг чтения ребенка младшего возраста. Его основу составляют фольклорные тексты: поэтические песенки, потешки, загадки, сказки о животных, пословицы и поговорки, которые знакомят ребенка с живой народной речью.

Идеи К. Д. Ушинского в дальнейшем были востребованы в отечественной педагогике. На теоретическом уровне они развивались Е. Н. Водовозовой, которая предлагала на занятиях широко использовать произведения устного народного творчества: песенки, поговорки, загадки, сказки. Она же сформулировала и требования к отбору сказок для детей: сказка должна быть доступной для детей, соответствовать их опыту и интересам, развивать воображение и фантазию, обогащать речь образными народными выражениями.

На методическом уровне теоретические положения К. Д. Ушинского развивала Е. И. Тихеева. Разделяя его взгляды, она считала родной язык наставником и великим педагогом. Одним из ведущих разделов разви-

тия речи детей в детском саду Е. И. Тихеева полагала развитие «живого слова». Раскрывая методику реализации этой задачи, Е. И. Тихеева сформулировала много ценных практических советов по организации работы с литературой: что и как читать детям, почему сказку и стихи надо рассказывать, какие вопросы задавать до и после чтения, почему нельзя стихи разучивать хоровым способом и т. д.

Значительное влияние на становление методики литературного развития детей оказала Е. А. Флерина. Ею были разработаны общие основы эстетического воспитания дошкольников, которое должно осуществляться на лучших образцах настоящего искусства: художественном слове, художественной картине, художественной игрушке. Е. А. Флерина сформулировала требования к содержанию и форме детской книги с учетом особенностей восприятия дошкольников, предложила своеобразную классификацию книг для детей по их тематике (производственная, героическая, дидактическая, веселая книга), разработала методические вопросы использования художественной литературы в детском саду.

Необходимо отметить, что в 1920–1930-е годы литература рассматривалась как главное средство развития ребенка. Это повлекло за собой дискуссию о том, «какая книга нужна советскому ребенку». Остро обсуждались вопросы круга чтения детей, его тематической и сюжетной направленности. Именно в это время К. И. Чуковский, С. Я. Маршак, С. В. Михалков создают произведения, которые вошли в золотой фонд детской литературы.

В 1940–1960-е годы продолжают развиваться отдельные направления методики литературного развития детей дошкольного возраста. А. П. Усова, занимаясь вопросами ознакомления с художественной литературой, четко формулирует идею необходимости возвращения к народным истокам и утверждает устное народное творчество как ведущее средство воспитания ребенка. Эти идеи нашли научно-практическое отражение в книге «Русское народное творчество в детском саду». Р. И. Жуковская углубленно рассматривает вопросы о чтении, рассказывании и заучивании наизусть литературных произведений, использовании картинки (в том числе иллюстрации) в работе с детьми. М. М. Конина разработала подходы к использованию художественной литературы как к средству умственного, речевого, нравственного и эстетического воспитания дошкольников.

Понимание литературы как средства параллельного развития разных сторон личности ребенка доминирует в исследованиях 1970–1980-х годов. Вместе с тем проводились исследования, позволяющие углубить методику ознакомления с отдельными видами и жанрами литературы,

например со сказкой (А. В. Запорожец, Д. М. Арановская-Дубовис и др.), с поэзией (О. С. Ушакова, А. И. Полозова и др.).

В исследованиях Л. М. Гурович всесторонне изучалась проблема литературного развития дошкольников. Результаты ее научно-методической деятельности нашли законченное выражение в пособии для воспитателей «Ребенок и книга», выполненном рядом авторов под ее руководством. В работе Л. М. Гурович представлены интересные формы взаимодействия взрослых и детей на содержании детской литературы: праздники и развлечения, развивающие игры, углубленная работа по знакомству детей 5–7 лет с жизнью и творчеством писателей и пр.

Краткий обзор истории методики позволяет констатировать, что аспекты использования литературы как средства развития разных сторон личности ребенка раскрыты гораздо лучше, чем собственно проблема литературного развития дошкольников. Многие вопросы требуют дальнейшего изучения, например: важно уточнить терминологию, определить возможность полноценного литературного развития в столь раннем возрасте (до 7 лет); необходимо углубление литературоведческих и психолингвистических основ методики; нужно уточнение круга чтения современного «экранного» ребенка малочитающей страны; требуется осмысление места литературы в целостном педагогическом процессе детского сада; значимо создание методического обеспечения процесса литературного развития дошкольников в детском саду и семье.

13.3. Современные технологии литературного развития детей дошкольного возраста

В каких видах деятельности осуществляется решение задач литературного развития дошкольников?

Освоение задач реализуется в организованных педагогом совместных видах деятельности (развивающих, проблемно-игровых и творческо-игровых ситуациях на основе художественного текста, литературных развлечениях, театрализованных играх), а также средствами организации предметно-развивающей среды для активизации самостоятельной литературной, художественно-речевой, изобразительной и театрализованной деятельности на основе знакомых фольклорных и литературных текстов.

Литературные произведения и их фрагменты включаются в режимные моменты, в наблюдения за явлениями живой и неживой природы. Вместе с тем необходимо каждый день целенаправленно знакомить детей с новым текстом или организовывать деятельность на основе уже известного. Для усиления эмоционального воздействия произведений

искусства на детей важно сочетать чтение литературного текста со слушанием музыки, просмотром произведений изобразительного искусства (например, читать стихи, когда дети слушают музыку, рассматривают репродукции картин и пр.).

Как отобрать книги для чтения детей разных возрастов?

Проблема отбора книг для детского чтения — одна из самых важных и сложных проблем педагогики. Издавна велись и до сих пор не прекращаются споры о том, что предпочтительнее читать детям и как определять круг детского чтения. Л. М. Гурович сформулировала две группы принципов для выбора литературного текста: художественные и педагогические.

К первой относятся принципы, дающие возможность правильно оценить художественные достоинства детских книг, ввести в круг чтения дошкольников произведения разных видов, жанров, тематики, соответствующие образцам высокого искусства. Вторую группу составляют педагогические принципы, позволяющие устанавливать соответствие между конкретными литературными произведениями и возрастными возможностями. При отборе литературных произведений необходимо прежде всего учитывать позитивную социальную концепцию автора. Идейная направленность детской книги должна отвечать задачам нравственного и духовного воспитания.

В своем литературном развитии ребенок должен идти от фольклора, литературы своего народа к классике детской мировой литературы. При этом в круг детского чтения следует включать книги, разнообразные по темам и жанрам. Это позволит, с одной стороны, формировать у дошкольника широту читательских интересов, а с другой — избирательность, индивидуальность литературных пристрастий.

Каким образом усложняются основные методы литературного развития в работе с детьми разных возрастов?

Чтение взрослого. Для ребенка младшего возраста предпочтительным будет утрированно выразительное рассказывание, при котором воспитатель голосом «рисует» образы и картины происходящего. В средней группе детского сада своим искренним интересом, выразительностью речи, умелым владением голосом и мимическими средствами педагог должен увлечь детей, помочь им сосредоточенно выслушать произведение, вызвать на дальнейшее его обсуждение. При чтении детям 5–7 лет педагог сдержанно выразителен в целях предоставления ребенку большей свободы фантазирования и формирования «видений» событий и героев литературного текста.

При повторном рассказывании в работе с детьми 3–5 лет эффективно *инсценирование* произведения с помощью игрушек и театральных кукол при повторном рассказывании.

Прослушивание записей и просмотр видеоматериалов, на которых мастера художественного слова, чтецы и артисты исполняют тексты, участвуют в постановках, становится целесообразным в старшем дошкольном возрасте.

Беседа является основным методом целенаправленного литературного развития. Обсуждение после чтения помогает детям глубже воспринять произведение. Для этого в беседу включаются разные группы вопросов (на выявление эмоционального отношения к содержанию произведения и его героям, вопросы проблемного характера о мотивах поступков персонажей, о логике следования событий, вопросы и задания, обращающие внимание детей на наиболее традиционные средства языковой выразительности).

В беседе с детьми 3–5 лет важно активизировать их желание эмоционально откликаться на воображаемые события литературного текста, «содействуя» и сопереживая героям. Малышу необходимо помочь наводящими вопросами, обращенными к личному опыту, понять основное содержание произведения, установить последовательность событий в тексте, вычленить и назвать наиболее яркие поступки и действия героев, дать им элементарную обобщенную характеристику (добрый, хитрая).

Организуя беседы с детьми 5–7 лет для активизации процесса восприятия, воспитатель должен помочь выразить свое отношение к содержанию произведения, его событиям и героям, красоте некоторых художественных средств; установить причинные связи, воспринять логику следования завязки, кульминации и развязки истории; представить в воображении героев, их внешний вид, некоторые черты характера, их поступки и дать им элементарную оценку, опираясь на представления о правилах поведения и взаимоотношений людей, объяснить явные мотивы поступков, после 5 лет — и скрытые мысли, чувства героя; обратить внимание и осознать значение в художественном тексте некоторых средств языковой выразительности и интонационной выразительности рассказчика.

Рассматривание иллюстраций. Младшим дошкольникам для правильного восприятия текста необходимо наглядно увидеть героя, каждый фрагмент сюжета, поэтому предпочтение следует отдавать книжкам-картинкам, в которых иллюстрации пошагово передают сюжет, смену настроений героев. Рассматривание книжных иллюстраций с детьми 4–5 лет решает несколько задач: они ориентируют детей

в последовательной связи событий, напоминают содержание текста в процессе его пересказывания, помогают представить героев и некоторые обстоятельства, важные для понимания смысла произведения. Детей 5–7 лет педагог побуждает рассматривать иллюстрации разных художников к одному тексту, предлагает им высказываться о своем отношении к рисунку (что нравится, почему по-разному нарисованы одни и те же герои и события).

Театрализованные игры (игры-драматизации и игры с фигурками разных видов настольного, стендового и кукольного театра) обеспечивают практикование детей в разных видах художественно-речевой и театрально-игровой деятельности по текстам знакомых литературных произведений, дают возможность «выплеснуть» эмоции от услышанного.

Литературные игры — эффективный метод развития речевых и литературных способностей детей.

Метод проектов целесообразен в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Различные темы проектной деятельности могут быть объединены вокруг трех крупных идей:

— детское книгоиздательство — изготовление книжек-самоделок с рисунками и рассказами о произведениях, пересказами и творческими рассказами по аналогии со знакомыми текстами; создание тематических журналов и детских энциклопедий на основе знакомства с литературными произведениями (например, «Сказка — ложь, да в ней намек», «Как писатель помог мне понять...», «Что узнали мы из книг» и пр.);

— детская библиотека (организация библиотеки из самодельных книжек, а также оформление и систематизация книг детской библиотеки в группе);

— выставки книг — подготовка тематических выставок для детей разных возрастных групп (возможные темы: «Сказки нашего детства», «Любимые литературные герои», «Поэты и художники о природе»).

Таким образом, использование различных методов будет способствовать литературному развитию детей в единстве всех компонентов, то есть обеспечит расширение литературного опыта, углубление читательских интересов, развитие восприятия художественного текста в единстве его содержания и формы, а также становление разных видов деятельности на основе знакомых литературных произведений.

Какие формы взаимодействия педагога и детей будут наиболее эффективны для литературного развития?

1. Ознакомление с текстом. Для грамотной организации работы с детьми при ознакомлении с литературным текстом воспитатель должен быть сам и талантливым читателем, и знающим критиком-литературоведом,

и чутким человеком, и опытным наставником, готовым помочь детям глубоко воспринять художественное произведение, понять и полюбить его.

Подготовка воспитателя к чтению художественного произведения подразумевает прежде всего осознанный, принципиальный, обоснованный выбор книги. Для этого необходимы предварительное знакомство воспитателя с книгой, направленное на то, чтобы осознать ее художественную мысль, понять логику фактов, ее чтение и последующий анализ. После литературного анализа произведения и постановки программных задач можно приступать к методической разработке самой образовательной ситуации. Воспитатель намечает вопросы для обсуждения прочитанного, обдумывает место и меру использования иллюстраций и других средств наглядности, способы объяснения новых для детей или малопонятных слов и выражений, а также другие методические приемы.

В структуре непосредственно организованной образовательной ситуации по литературным произведениям можно условно выделить три части (Л. М. Гурович).

Главная цель первой части образовательной ситуации — познакомить детей с произведением, обеспечив полноценное первоначальное восприятие текста. На данном этапе занятия чтению чаще всего предшествует небольшая беседа с детьми, которая готовит их к предстоящей встрече с произведением, вызывает активный интерес к нему, помогает войти в мир, созданный художником слова. Подготовив детей к восприятию, воспитатель выразительно читает текст. Эта часть образовательной ситуации очень важна и ответственна — здесь происходит первая встреча ребенка с художественным произведением.

За чтением следует беседа о прочитанном произведении (вторая часть ситуации). Первое восприятие текста вызывает у детей яркий эмоциональный отклик, повышенный интерес к изображенным событиям и героям, но вместе с тем бывает иногда неполным, поверхностным. Задача воспитателя — в процессе беседы после чтения уточнить, углубить первоначальное восприятие и понимание текста. Различают следующие группы вопросов, задаваемых детям после прослушивания литературного произведения:

— вопросы, позволяющие узнать, каково эмоциональное отношение детей к явлениям, событиям, героям;

— вопросы, направленные на то, чтобы выявить основной замысел произведения, его проблему;

— вопросы причинно-следственного характера, обращающие внимание детей на мотивы поступков персонажей;

— вопросы, обращающие внимание детей на языковые средства выразительности;

— вопросы, направленные на воспроизведение содержания;

— вопросы, побуждающие детей к элементарным обобщениям, выводам.

Третья часть образовательной ситуации должна возвратить читателя-ребенка непосредственно к тексту художественного произведения. Нужно, чтобы в памяти детей остался сам рассказ или сказка, а не беседа.

2. **Вечера литературных развлечений**, **литературные праздники и театрализованные представления**. Их темы должны быть близки личному и литературному опыту детей, не только давать возможность детям проявить свою «начитанность», подвигаться, посмеяться, действительно «развлечься», но и закрепить знания художественных произведений.

Для детей 3–4 лет наиболее адекватной является форма театрализованного досуга, когда воспитатели и сами дети переодеваются в костюмы, действуют с «ожившими» литературными предметами. В средней и старшей группах детского сада такие мероприятия проводятся раз в месяц. Их тематика зависит от специфики читательских интересов детей и педагогов, связана с датами календаря праздников.

Литературные праздники закрепляют и обобщают многообразные художественные впечатления, знания и умения детей, они включают разные виды детской деятельности (чтение и рассказывание, пение и танцы, слушание, просмотры и инсценировки, игры и соревнования). Наилучшим праздником будет тематический (например, «Сказки А. С. Пушкина», «Книги про животных», «Сказки К. И. Чуковского» и др.).

3. **Организация книжного уголка**. Существенную роль в воспитании у дошкольников интереса и любви к художественной литературе играет книжный уголок. Это особое, специально выделенное и оформленное место в групповой комнате, где ребенок может самостоятельно по своему вкусу выбрать книгу и спокойно рассмотреть — «перечитать» ее. Малыши любят подолгу рассматривать знакомые книжки, и эту возможность им надо предоставить, разместив помимо литературных текстов подборки картинок и фотографий на сходную тематику, фигурки настольного театра, изображающие любимых литературных героев.

Оборудуя книжный уголок в средней группе детского сада, постоянно пополняя его новыми книгами с яркими иллюстрациями, наборами для театрализации, важно создавать ситуации для проявления детьми стремления к повторным встречам с произведением, книгой, к рассматриванию иллюстраций, к участию в совместных со взрослым театрализованных играх, к исполнению стихов, народных прибауток и песенок, к рассказыванию знакомых сказок и пересказыванию коротких рассказов.

Содержание книжного уголка старших групп детского сада определяется тем, что книга для них становится важной частью духовной жизни. Желательно, чтобы местом целенаправленного ознакомления с текстами стал не просто книжный уголок, а центр художественно-творческой деятельности, в котором уголок книги дополняется атрибутами для театрализованной, изобразительной и музыкальной деятельности дошкольников, что обеспечивает развитие творческих проявлений на основе фольклорных и литературных произведений.

Воспитателям старших групп рекомендуется устраивать **тематические выставки книг**. Цель таких выставок — углубить литературные интересы детей, сделать для дошкольников особо значимой, актуальной ту или иную литературную или социально важную тему. Это может быть выставка сказок А. С. Пушкина (с иллюстрациями разных художников), книг Л. Толстого «Рассказы о детях и для детей», «Что мы знаем о друзьях» по сказкам разных народов, «Лесные истории» на основе природоведческой книги и др. При этом тема выставки обязательно должна быть важной, актуальной для детей (связанной с предстоящим праздником, юбилеем писателя или художника-иллюстратора, с содержанием планируемого утренника и т. п.).

4. **Углубленное ознакомление дошкольников с писателями и поэтами, художниками-иллюстраторами детских книг**. У дошкольников 5–7 лет возникает интерес к авторам любимых произведений (кто написал, зачем, что еще сочинил). Ребенок начинает интуитивно чувствовать авторскую манеру и сравнивать с этих позиций знакомые художественные тексты. Как следствие, важным направлением работы становится ознакомление с писателями и поэтами, художниками-иллюстраторами детских книг. Это предполагает сообщение детям отдельных сведений из их биографии (желательно отбирать факты раннего детства, учебы, детских увлечений, взаимоотношений с детьми, то есть то, что близко и понятно дошкольникам); знакомство и элементарный анализ их произведений (в целях ориентации в художественной манере автора).

В старших группах целесообразно выделять специальное время для рассказывания детям о жизни писателей и их книгах. Методика организации такой работы была разработана Л. М. Гурович.

Все формы совместной деятельности воспитателя и детей расширяют и углубляют читательские интересы детей, способствуют активному использованию литературных текстов в различных видах творческой деятельности, формируют будущего талантливого читателя великой читающей страны.

Раздел 5
Проектирование педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения

Глава 14. Педагогическая диагностика достижений детей дошкольного возраста и мониторинг образовательного процесса в детском саду

14.1. Педагогическая диагностика достижений детей дошкольного возраста

Что такое педагогическая диагностика? В чем ее отличие от других видов диагностики?

Диагностика как универсальный метод анализа данных применима почти ко всем областям науки и практики. По своей значимости в любой сфере человеческой деятельности она занимает одно из ведущих мест. В буквальном переводе слово «диагностика» означает «различительное познание». Исторически диагностика как деятельность складывалась под воздействием запросов практики: медицины, психологии, педагогики, а затем и промышленного производства.

Согласно современному общенаучному представлению под диагностикой понимаются теория и практика постановки диагноза с целью прогноза поведения объекта или системы и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение в желательном направлении. В XX веке этот термин стал широко использоваться в философии, а затем в психологии, технике и других областях. С 1968 года термин «диагностика» появился и в педагогике (по предложению немецкого педагога К. Ингенкампа).

Педагогическая диагностика присутствует в любом образовательном процессе — начиная с взаимодействия воспитателя и ребенка и заканчивая управлением системой образования в целом. Она проявляется

и в форме тестирования, и в оценке деятельности воспитателя, без нее не может быть состоятельным экспериментальное исследование, невозможен педагогический мониторинг, не обходится ни одна методическая или инспекторская проверка.

Без диагностики трудно представить осознанную и целенаправленную профессиональную деятельность педагога. Диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического проектирования, позволяя определить актуальные образовательные задачи, и завершает технологическую цепочку по решению этих задач, поскольку направлена на выявление результативности образовательного процесса.

Без диагностической деятельности немыслима гуманизация педагогического процесса, поскольку именно диагностика помогает выявить достижения и проблемы ребенка и направить усилия воспитателя на поддержку достижений и решение проблем.

Внедрение педагогической диагностики в практику работы руководителей дошкольных образовательных учреждений дает возможность научно обоснованно анализировать образовательный процесс, что закладывает основы качественного развития всей системы дошкольного воспитания. Без диагностики невозможно осуществление педагогических исследований.

Однако до настоящего времени в педагогической науке нет единого подхода к определению понятия «педагогическая диагностика», так как цели диагностической деятельности педагога могут быть различными.

Педагогическая диагностика воспитателя детского сада преимущественно направлена на изучение ребенка дошкольного возраста для познания его индивидуальности и оценки его развития как субъекта познания, общения и деятельности, на понимание мотивов его поступков, видение скрытых резервов личностного развития, прогноз его поведения в будущем. Понимание ребенка помогает педагогу сделать условия воспитания и обучения максимально приближенными к реализации детских потребностей, интересов, способностей, поддержать и развить детскую индивидуальность.

Для педагога-исследователя в большей степени значимо изучение разного рода причинно-следственных связей между условиями протекания педагогического процесса и его результатами.

Для педагога-эксперта по оценке качества образования значимой целью диагностики будет выявление соответствия реального состояния образовательного процесса и нормативных требований к нему.

Необходимо заметить, что педагог-практик может выступать как в роли исследователя (например, при ведении опытно-экспериментальной работы), так и в роли эксперта (например, при проведении самоэкспертизы).

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

По своей сути *педагогическая диагностика* — это деятельность педагога по изучению фактического состояния и тенденций развития субъектов взаимодействия в условиях образовательного процесса, направленная на управление качеством образования.

Познание и понимание педагогом ребенка дошкольного возраста как основная цель педагогической диагностики в дошкольном образовательном учреждении определяет использование им преимущественно малоформализованных диагностических методов, ведущими среди которых являются наблюдение проявлений ребенка в деятельности и общении с другими субъектами педагогического процесса, а также свободные беседы с детьми. В качестве дополнительных методов можно назвать анализ продуктов детской деятельности, простые тесты, специальные диагностические ситуации.

Какие функции педагогической диагностики можно выделить исходя из ее целей?

Одна из главных функций педагогической диагностики для педагога-практика — *функция обратной связи, или информационная*. Диагностическая деятельность педагога направлена не только на выявление и оценку состояния ребенка, но и на обнаружение условий, положительно или отрицательно влияющих на его развитие. Наблюдая за тем, как проявляет себя ребенок в разных ситуациях (в игре со сверстниками, на прогулке, на занятиях, в свободное время), педагог отмечает его реакции на конфликт и на похвалу, на предложение заняться какой-либо деятельностью. Так он узнает особенности интересов, умения, склонности, трудности, предпочтения ребенка, значимые для него объекты и ситуации, понимает причины поведенческих проявлений. Понимание ребенка помогает воспитателю определить своеобразие образовательных целей, снижает формальность, «усредненность» образовательного взаимодействия, ориентирует на поиск и применение лучшего варианта педагогического решения.

Прогностическая функция позволяет составить прогноз протекания педагогического процесса, определить перспективы развития диагностируемого объекта. Для составления прогноза педагогу необходимо сопоставить информацию о том, каким был изучаемый объект раньше, как проявляет себя сейчас. Выявленная динамика изменений (положительная или отрицательная) обеспечивает возможности прогнозирования изменений объекта и предупреждения нежелательных тенденций развития.

Контрольно-корректировочная функция позволяет выявить конкретные трудности в протекании образовательного процесса, определить порождающие их причины. Проявляется преимущественно при проведении педагогической экспертизы и предполагает наличие стандарта, нормы или модели диагностируемого объекта.

Оценочная функция направлена на установление степени изменения исследуемого педагогического объекта и зависимость этих изменений от условий образовательного процесса. Эта функция дает возможность качественно и количественно оценить достижения детей дошкольного возраста, результативность деятельности каждого педагога в отдельности и всего педагогического коллектива в целом. Эта функция наиболее ярко проявляется при проведении мониторинговых и педагогических исследований.

Объектом педагогической диагностики является образовательный процесс во всем многообразии его компонентов, в отличие от диагностики психолога, объектом которой является сам ребенок. Диагностироваться может как весь образовательный процесс (комплексная диагностика), так и отдельные его компоненты (компонентная диагностика).

Предмет педагогической диагностики определяется ее объектом. Если в качестве объекта выступает *ребенок* в педагогическом процессе, то предметом педагогической диагностики могут быть: обученность ребенка; воспитанность ребенка; деятельностные умения ребенка; интересы, предпочтения, склонности ребенка; личностные особенности ребенка; поведенческие проявления ребенка; особенности взаимодействия ребенка со сверстниками; особенности взаимодействия ребенка со взрослыми.

Если в качестве объекта выступает *педагог* в педагогическом процессе, то предметом педагогической диагностики могут быть: профессиональная компетентность педагога; личностные особенности педагога; особенности взаимодействия педагога с детьми.

Если в качестве объекта рассматриваются *условия обучения и воспитания*, то предметом педагогической диагностики могут быть: методы обучения детей дошкольного возраста; предметно-пространственная среда группы, детского сада; цели и содержание обучения и воспитания детей дошкольного возраста; средства обучения детей дошкольного возраста; взаимодействие с семьей, являющейся одним из основных факторов воспитания и обучения ребенка.

Каковы принципы педагогической диагностики?

Педагогическая диагностика осуществляется с учетом ряда принципов, обусловленных спецификой педагогического процесса детского сада.

Они определяют цели, содержание, формы, методы диагностических процедур, методику анализа полученных результатов.

Нередки высказывания о недостаточной объективности педагогической диагностики, поскольку наиболее часто проводится так называемое включенное наблюдение, при котором диагност находится «внутри» изучаемого предмета, а не отстранен от него. Однако субъективизм оценок можно минимизировать, если следовать *принципу объективности*.

Этот принцип означает стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных субъективных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.

Реализация принципа предполагает соблюдение ряда правил:

— адекватное отражение диагностируемого объекта в соответствующих терминах и величинах;

— соответствие диагностических методик возрастным и личностным особенностям диагностируемых;

— фиксация всех проявлений личности, а не только тех, которые подтверждают гипотезу или диагноз;

— сопоставление полученных данных с данными других педагогов, родителей или исследователей;

— перепроверка, уточнение полученного фактического материала при проведении диагностики;

— постоянный самоконтроль педагога за своими личными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями, которые часто субъективируют фиксацию фактов; развитие педагогической рефлексии.

Принцип целостного изучения педагогического процесса предполагает:

— рассмотрение объекта диагностирования как целостной системы, состоящей из определенных взаимосвязанных компонентов;

— сопоставление данных, полученных в различных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, различными людьми, находящимися с ним в различных отношениях;

— выявление взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

Для того чтобы оценить общий уровень развития ребенка, необходимо иметь информацию о различных аспектах его развития: социальном, эмоциональном, интеллектуальном, физическом, художественно-творческом. Важно помнить, что развитие ребенка представляет собой целостный процесс и что направление развития в каждой из сфер не может рассматриваться изолированно. Различные сферы развития личности связаны между собой и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Принцип процессуальности предполагает изучение явления в его генезисе, прогрессии. Педагогическая диагностика не рассматривает объект как нечто застывшее, развернута во времени и раскрывает педагогический процесс как цикличное явление, в котором осуществляется переход между различными циклами реализации целей.

Правила, детализирующие принцип процессуальности, состоят в том, чтобы:

— не ограничиваться отдельными «срезами состояний», оценками без выявления закономерностей развития;

— выявлять причины прогресса или регрессивных тенденций в диагностируемом объекте;

— сочетать констатирующие методы с корректирующими и развивающими;

— учитывать половозрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка;

— обеспечивать непрерывность изучения диагностируемого предмета в естественных условиях педагогического процесса.

Принцип компетентности означает принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики на какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому.

Этот принцип раскрывается:

— в правилах сотрудничества (согласие, добровольность участия в диагностике);

— безопасности для испытуемого применяемых методик;

— доступности для педагога диагностических процедур и методов;

— обоснованности данных и выводов;

— взвешенности и корректном использовании диагностических сведений (разумной конфиденциальности результатов диагностики).

Принцип персонализации требует от педагога в диагностической деятельности обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций становления.

Этот принцип детализируется в правилах:

— анализа индивидуальных особенностей человека;

— учета его конкретной жизненной ситуации.

Как осуществлять процесс диагностирования?

Прежде чем проводить диагностику, необходимо спроектировать ее. Поэтому **первый этап — проектировочный**. На этом этапе необходимо выполнить следующие действия.

1. Определить цели диагностики (например, оценить проявления детьми старшей группы активности и любознательности, выявить проявляющиеся при этом индивидуальные особенности).

В проектировании диагностической деятельности многие педагоги, как правило, решают вопрос, *как* ее осуществлять, пропуская вопросы *что* и в особенности *зачем* диагностировать. Между тем это основные вопросы. От ответа на них зависит и подбор методов, и анализ результатов, и принятие управленческих решений. При этом диагностические цели педагога-практика, педагога-исследователя и педагога-эксперта несут разный целевой смысл.

2. Определить норму (эталон, идеал, образец), с которой будет сопоставлена полученная информация.

В диагностической деятельности педагога постоянно происходит сравнение результатов оценки развития конкретного ребенка с его же прежними достижениями, или с поведением других детей в настоящее время либо в прошлом, или же с описанием поведения какого-то неизвестного нам лица. Это те аспекты сравнения, которые называются в педагогической диагностике индивидуальной, социальной или объективной соотносительной нормой.

Откуда же берется норма? Кто ее определяет? Однозначный ответ дать трудно. В условиях вариативности образования эта норма нечеткая, собирательная. Ее составными частями являются требования государства к результатам (условиям, процессу) образования, запросы общества (чаще в лице родителей) к воспитанию и развитию человека, выводы научных исследований об условиях и возможностях обучения и развития ребенка, а также собственные представления и опыт педагога об этом. Норма для педагога-эксперта, как правило, более четкая и определенная, чем для исследователя и практика.

3. Определить критерии и показатели для оценки проявлений активности и любознательности у детей.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Критерий (от греч. kriteron — средство для суждения) — это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Показатель (от позднелат. indicator — указатель) — это мера проявления критерия, его количественная или качественная характеристика, по которой судят о различных состояниях объекта. Внешне это хорошо различимый признак измеряемого критерия.

Например, критерием любознательности является чуткость ребенка к новому, а показателями проявления этого критерия могут быть выделение новых объектов в окружении, вопросы познавательной направленности о новых объектах, внимательное слушание рассказов воспитателя и т. п.

4. Определите методы диагностики, подберите или разработайте диагностические методики. *Диагностический метод* направлен на изучение педагогической реальности. Он имеет определенную специфику и особенности, главной из которых является измерительно-испытательная направленность, которая выражается в сочетании количественной и качественной обработки полученных результатов. В педагогической диагностике основными методами выступают включенное наблюдение и нестандартизированные беседы с детьми. Кроме того, используются диагностические ситуации, фактически «провоцирующие» деятельность ребенка, которую хотел бы пронаблюдать педагог.

Диагностическая методика — это процедура измерения какого-либо качества или свойства, опирающаяся на понятие нормы. Это фрагмент метода, характерная для него качественно определенная, усвоенная процедура или набор процедур для решения конкретной задачи (например, диагностическая методика Г. Л. Цукерман «Рукавички», позволяющая оценить характер взаимодействия старших дошкольников со сверстниками).

Второй этап — практический, на котором осуществляется проведение диагностики. Для этого необходимо определить ответственных, обозначить время и длительность диагностики, а также способы фиксации результатов (запись в блокноте, на диагностических карточках, на магнитофон, видеокамеру и т. д.).

Третий этап — аналитический. Полученные факты анализируются, в результате чего появляются количественные данные. Анализ позволяет установить, почему результат того или иного ребенка отличается или не отличается от его прежнего результата, от результатов других детей или же существенно отклоняется от нормы (яркое достижение или большая проблема). На основе анализа определяются причины такого проявления диагностируемого качества.

Педагогу необходимо осознавать, что отклонение полученных результатов от намеченных стандартов или нормативов не требует стремительного изменения и вмешательства в процесс развития ребенка, а предполагает комплексный анализ качества процессов и условий, обеспечивающих эти результаты. Однако в практике часто наблюдается следующее: если по результатам диагностики выясняется, что показатели конкретного ребенка соответствуют, например, среднему уровню

развития, воспитатель рассматривает это как недостаточно хороший результат и планирует работу с ребенком в данном направлении. Тем самым преобладающей деятельностью педагога оказывается коррекционно-развивающая. Диагностика, таким образом, рассматривается прежде всего как диагностика проблем развития, а не достижений ребенка. Но может ли каждый ребенок (или хотя бы большинство детей) достигать описанного в программе высокого уровня (по всему содержанию программы), заданного как идеальный вариант развития? По данным отечественного психолога Ю. Б. Гиппенрейтер, при 10 независимых исследуемых свойствах только 1 из 1024 (!) человек окажется, с точки зрения статистики, «нормативным». Отсюда вывод: развитие всегда индивидуально и неравномерно, для педагога важно замечать и поддерживать ярко проявляющиеся в ребенке хорошие качества и только потом видеть проблемы развития и помогать их решать.

Четвертый этап — интерпретация данных. Интерпретирование полученных данных требует глубокого знания объекта исследования, высокого профессионализма и опыта, способности анализировать и обобщать обширную эмпирическую информацию, часто носящую мозаичный характер, давать объективное толкование выявленным фактам.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Термин **«интерпретация»** (от лат. interpretatio — истолкование, разъяснение) подразумевает перевод на более понятную форму выражения.

Интерпретация воспитателем полученных фактов — основной путь понимания ребенка и прогнозирования перспектив его развития. Процесс интерпретации обнаруживает существенные различия в зависимости от того, интерпретируются ли только диагностические данные самого педагога или же к ним добавляются результаты диагностики других лиц. Во втором случае объективность выводов существенно повышается.

Любые количественные показатели могут трактоваться по-разному, порой диаметрально противоположным образом, что влечет за собой и возможность их различной **интерпретации**. Например, как оценить такие данные: «Проявляет высокую степень любознательности половина детей группы, любознательны избирательно (то есть не всегда и не все вызывает детский интерес) — треть, остальные дети нелюбознательны»? Какова должна быть качественная оценка в данном случае? Ответить на этот вопрос можно, только сопоставив полученные данные с теми, которые фиксировались ранее или описаны в научной литературе (сопоставительная норма). Интерпретация будет возможна только тогда, когда собранная информация образует закономерность. Именно от нее

зависит составление прогноза развития и принятие педагогического решения.

Пятый этап — целеобразовательный. Он предполагает определение актуальных образовательных задач для каждого ребенка и для группы в целом.

В сфере педагогической диагностики педагог постоянно проецирует данные, полученные в результате сопоставлений и анализа, на поведение ребенка в других ситуациях или в будущем. Результаты диагностики используются преимущественно для обнаружения сильных сторон ребенка и определения перспектив его развития. Полученная в результате диагностики информация и сделанные на ее основе выводы помогают педагогу прогнозировать возможное поведение ребенка в разных ситуациях и понять, какие его достижения следует всячески поддержать и развивать дальше, а в чем именно требуется оказать этому ребенку помощь.

Искусство педагога заключается в том, чтобы открыть перед каждым ребенком перспективы его развития, показать ему те сферы, где он может проявить себя, достичь больших успехов, черпать силы из этого источника, чтобы в целом личность становилась полноценной, богатой, неповторимой. Главный смысл прогностической деятельности педагога заключается в том, чтобы найти наиболее оптимальный путь развития двуединого процесса: социализации ребенка, выявления и развития его индивидуальности.

14.2. Мониторинг образовательного процесса в детском саду

Что такое мониторинг образовательного процесса?

Мониторинг представляет собой достаточно сложное и неоднозначное явление. Его границы за последнее десятилетие чрезвычайно расширились. Он используется в различных сферах и с различными целями, но при этом обладает общими характеристиками и свойствами. Наиболее общим образом мониторинг можно определить как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В результате анализа работ, посвященных теории образовательного мониторинга (Т. М. Давыденко, В. А. Кальней, И. С. Трубина, С. Е. Шишов, С. А. Езопова и др.), мониторинг образовательного процесса может быть определен как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, для непрерывного слежения за ее состоянием и прогнозирования развития.

Конкретизируя общие положения деятельности мониторинга, отметим, что он рассматривается большинством авторов с позиции целей, принципов, содержания, методов и средств управления, а не просто как форма получения, передачи и накопления информации.

Объектами управления выступают условия, процесс, результаты, достигнутые в ходе деятельности, сама образовательная деятельность и ее отдельные параметры. Мониторинг, в отличие от диагностики, имеет более широкий спектр возможностей благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач управления и высокой технологичности.

Мониторинг позволяет обнаружить эффективность реализуемой деятельности и всегда ориентирован на цели этой деятельности. Система мониторинга подразумевает помимо ожидаемых результатов и обнаружение неожиданных эффектов, и прогнозирование проблематики в будущем. Одним из результатов деятельности службы мониторинга является оформление предложений к заказу на образовательную деятельность.

Мониторинг предполагает:

— постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения;

— изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;

— компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Деятельность дошкольного образовательного учреждения многоаспектна, поэтому ее исследование и оценка должны быть адекватными этой сложности. *Объектами мониторинга* образовательного процесса в дошкольном учреждении являются три составляющие в их единстве: качество результатов деятельности дошкольного образовательного учреждения, качество образовательных процессов, реализуемых в дошкольном образовательном учреждении, и качество созданных в дошкольном образовательном учреждении условий. В основе мониторинга лежит педагогическая диагностика, которая выступает основным средством мониторинга.

Определение объектов мониторинга предполагает следующим шагом разработку предмета мониторинга.

Что изучается в рамках образовательного мониторинга в детском саду?

Мониторинг в ДОУ направлен на отслеживание качества дошкольного образования.

1. *Качество результатов деятельности дошкольного образовательного учреждения.*

Определение результативности деятельности дошкольного образовательного учреждения прежде всего связано со степенью решения целевых задач: охрана жизни и укрепление здоровья детей, развитие детей раннего и дошкольного возраста, взаимодействие и поддержка семьи в процессе воспитания дошкольников. Исходя из этого предметами мониторинга качества результативности деятельности дошкольного образовательного учреждения являются:

— физические, интеллектуальные и личностные качества ребенка;

— степень освоения ребенком образовательной программы, его образовательные достижения;

— степень готовности ребенка к школьному обучению;

— удовлетворенность различных групп потребителей (родителей, учителей, воспитателей) деятельностью дошкольного образовательного учреждения.

2. *Качество педагогического процесса, реализуемого в дошкольном образовательном учреждении.*

Деятельность детского сада и достижение вышеобозначенных результатов обеспечивается реализацией образовательной программы. При проектировании карты мониторинга педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения следует обеспечить его направленность на отслеживание качества:

— образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения) и в ходе режимных моментов;

— организации самостоятельной деятельности детей;

— взаимодействия с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей дошкольного возраста.

3. *Качество условий деятельности дошкольного образовательного учреждения.*

Реализация педагогического процесса возможна при обеспечении дошкольного образовательного учреждения соответствующими ресурсами и создании необходимых условий. Поэтому в систему мониторинга должен быть включен анализ условий, обеспечивающих качество педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, таких как:

— кадровый потенциал дошкольного образовательного учреждения (особенности профессиональной компетентности педагогов);

— развивающая среда дошкольного образовательного учреждения.

Каковы измерительные инструменты мониторинга?

Определение направленности мониторинга предполагает следующим шагом разработку измерительного инструментария — *критериев* и *методов* проведения диагностических процедур в рамках мониторинга. В мониторинге к критериям предъявляется одно, но чрезвычайно важное требование: критерий должен позволять производить измерение. **Измерение** — это определение степени выраженности исследуемого признака, сопоставление со шкалой, нормой или другим измерением. Некоторые критерии имеют очень слабую динамику, и их измерение имеет смысл производить один раз в несколько лет. Другие изменяются быстрее. Есть критерии, по которым можно дать только качественную оценку. Такие критерии тоже могут использоваться в системе мониторинга, но, выбирая их в качестве измерителей, необходимо помнить, что любой качественный критерий значительно усложняет обработку результатов.

Методы мониторинга имеют сходство с методами педагогической диагностики и могут быть формализованными и малоформализованными.

Формализованные методы: тесты, опросники, методы проективной техники и психофизиологические методы. Для них характерны определенная регламентация, объективизация процедуры обследования или испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов), надежность и валидность. Все это позволяет собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать полученные результаты.

Малоформализованные методы: наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности. Эти методы дают очень ценные сведения о ребенке, особенно когда предметом изучения выступают такие явления, которые мало поддаются объективизации (например, ценностные ориентации, отношение ребенка к различным явлениям, его мировоззрение) или являются чрезвычайно изменчивыми по своему содержанию (динамика интересов, состояний, настроений и т. д.). Следует иметь в виду, что малоформализованные методы очень трудоемки. Только наличие высокого уровня культуры проведения при наблюдении, беседах с детьми помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты диагностики.

Этапы мониторинга также схожи с этапами диагностики, описанными выше.

1. Определение объекта и цели мониторинга, формулирование эталона, определение критериев и показателей, диагностических методов.
2. Практический сбор информации об объекте мониторинга.
3. Обработка и анализ полученной информации, а также уже имеющейся информации из существующих источников.
4. Интерпретация и комплексная оценка объекта на основе полученной информации, прогноз развития объекта.
5. Принятие управленческого решения об изменении деятельности.

Результаты педагогического мониторинга можно охарактеризовать как:

— описательные, ограничивающиеся выявлением отдельных (иногда несущественных) связей и процессов объекта исследования;

— сущностные, выявляющие особенности и характер протекания значимых внутренних связей и процессов объекта;

— репродуктивные, характеризующие развитие объекта в прошлом на основании ранее полученных данных;

— продуктивные, прогнозирующие развитие объекта в целом или отдельных его сторон, свойств, качеств;

— интегральные, исследующие важнейшие внутренние и внешние связи, свойства, отношения объекта исследования.

Глава 15. Планирование педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

15.1. Основы планирования педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В современных исследованиях **планирование** трактуется как заблаговременное определение системы и последовательности осуществления педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении с указанием необходимых условий, средств, форм и методов.

Основная функция планирования — обеспечить системность и качество педагогического процесса, преемственность в развитии и образовании детей на разных ступенях дошкольного возраста, а также внутри каждой возрастной группы. Планирование позволяет целенаправленно и систематически распределять программные задачи и содержание по времени и в соответствии с логикой их освоения детьми.

На каких принципах основано планирование педагогического процесса?

Принцип целесообразности (содержания, запланированных тем, игр, используемых материалов). В соответствии с целями программы, решаемыми педагогом задачами (развивающими, воспитательными, образовательными) отбирается содержание и определяется соответствующая форма организации деятельности детей.

Принцип системности, последовательности и усложняемости, цикличности. Важно не просто формулировать интересные темы, а представлять этапы в освоении представлений, умений, способностей детей; важно возвращаться к освоению содержания на новом витке сложности (принцип спирали). В планировании представлены повторяющиеся как в течение одной группы, так и в разных группах общие темы, например «Мир предметов вокруг нас», «Мир природы вокруг нас» и другие, раскрытие которых предполагает опору на предыдущий накопленный опыт и «шаг вперед» (новая информация, умения, действия, перенос в другие условия).

Принцип парциальности — разделения осваиваемого содержания на единицы, которые могут освоить дети за определенный период времени, и количество образовательных ситуаций. Так, неверно в рамках одной ситуации подробно рассказывать истории возникновения нескольких промыслов, выделять большое число особенностей росписи, показывать много предметов. Достаточно вызывать интерес внесением нескольких предметов, активизацией представлений детей о том, где они могли видеть подобные предметы, направить внимание детей на разнообразие предметов по функциональному назначению и красоте, обсудить мнение детей об эстетических достоинствах увиденного, вопросами направить на размышление о причинах, побудивших людей украшать предметы, создавать красивые вещи.

Принцип интеграции и дифференциации. Следует предусмотреть разные способы интеграции содержания и деятельности детей, предусматривать возможность дифференцированного (отдельного, обособленного) освоения ряда содержания в зависимости от его направленности, сложности связей и отношений, возраста детей, этапа освоения и других условий.

Принцип обеспечения формирования целостного опыта детей. Важным является не достижение частных и конкретных задач (каким бы привлекательным это ни выглядело) — воспитание «искусствоведа», «знатока музыки», «математика», а комплексное развитие ребенка, обеспечение его активности в освоении мира, формирование своего рода целостной картины окружающего и качеств ребенка в соответствии

с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Принцип социокультурной соотнесенности (образовательных ситуаций, осваиваемой информации, форм организации детской деятельности), учета *субкультуры детей*. Это может достигаться за счет изменения формулировок тем и названий ситуаций, детских работ, направленности игр, выбора материалов для изобразительной и игровой деятельности в соответствии с интересами детей, особенностями их субкультуры.

Принцип оперативности. Он связан с возможностью оперативного включения тем, содержания и форм в соответствии с возникающими проблемными моментами, а также с учетом явлений и событий окружающего мира.

Принцип открытости образовательного процесса социокультурному окружению. Важно предусматривать в планировании педагогического процесса открытость миру: отражение впечатлений от празднования определенных событий, традиционных народных гуляний, культурных и массовых событий (выставок, соревнований) в оформлении детского сада, тематике бесед и образовательных ситуаций с детьми, а также приближение детей к окружающему миру: по возможности выезды в театры, музеи, зоопарки, библиотеки и др.

В процессе планирования важно учитывать рациональное сочетание форм организации детской деятельности, разнообразия видов детской деятельности, конкретных возможностей предметно-развивающей среды и направления взаимодействия с родителями.

В какой последовательности осуществляется планирование педагогического процесса?

Планирование педагогического процесса следует начинать:

— с определения целей и задач работы на определенный период;

— уточнения в соответствии с содержанием программы конкретных дидактических единиц (представлений, умений, способностей, интересов), над которыми предстоит работать;

— определения соотношения отобранного содержания и его усложнения, логикой познания, принятыми методическими системами в освоении конкретных образовательных областей;

— определения целесообразных и приемлемых форм организации детской деятельности;

— подбора методов, приемов, средств, дидактических материалов и ресурсов;

— проверки (рефлексии) соотношения форм и способов интеграции-дифференциации, не дублированности информации в разных формах детской деятельности, «нового — ранее осваиваемого».

По каким линиям осуществляется усложнение планирования педагогического процесса?

Условно можно выделить следующие линии усложнения, по которым изменяется детский опыт как в течение года, так и в процессе освоения определенной темы или порции информации:

— развитие интересов;

— освоение умений и способов действий (в разных видах деятельности);

— развитие способностей (познавательных, сенсорных, эстетических, творческих);

— становление многообразия, дифференцированности, системности, обобщения осваиваемых представлений;

— формирование ценностных ориентиров и отношения;

— активизация инициативности, самостоятельности и проявления субъектности;

— проявление индивидуальности на основе постоянной линии «поддержки и сопровождения».

В связи с этим в планировании важно учитывать нарастание данных проявлений и показателей. Например, в начале года у детей формируется интерес к изобразительным материалам (играм с ними), и в совместной игре со взрослым дети осваивают самые элементарные умения использования карандаша, красок, простые приемы создания изображения (ритм точек, линии). Затем по мере нарастания опыта у детей формируется интерес к созданию изображений знакомых предметов, стимулируются индивидуальные проявления в выборе материалов, обыгрывании готовой работы.

Условно можно выделить три этапа освоения ребенком образовательного содержания в соответствии с квартальным планированием:

— *в начале учебного года* — активизация интереса детей к освоению нового, знакомство с новой информацией и способами действий, а также закрепление материала, освоенного ранее. Например, в старшей группе проблемно-игровые ситуации, направляющие внимание детей на многообразие форм и фигур (освоение эталонов); в средней группе в ходе освоения счета — освоение правил, запоминание числительных, сопровождение счета громкой речью и прикосновением к пересчитываемым предметам;

— *в середине учебного года* — дифференциация освоенного, сравнение, анализ, выделение разнообразия и сходства, установления некоторых связей, развитие умений. Например, поиск различия и сходства разных геометрических фигур, установление родо-видовых отношений; в освоении счета — различение порядкового и количественного счета, упражнение в счете разных множеств (однородных, неоднородных);

— *в конце учебного года* происходит обобщение, перенос опыта детей в новые условия, его творческое преобразование. Например, решение разнообразных логических задач и загадок с опорой на геометрические представления, установления зависимостей; а в освоении счета — стимулирование счета с негромким называнием числительных, указыванием пальцем на пересчитываемые предметы.

Как в планировании педагогического процесса учитываются принципы построения основной общеобразовательной программы, реализуемой в дошкольном образовательном учреждении (согласно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы)?

1. Соответствовать принципу образования, целью которого является развитие ребенка.

В планировании работы этот принцип проявляет себя через ориентацию на целостное развитие ребенка как субъекта детской деятельности и поведения. Это предполагает учет интересов детей и их планомерное развитие; поддержание детской активности и самостоятельности; ориентацию на проявление и развитие творческих способностей ребенка; предоставление ребенку возможности выбирать виды и способы осуществления деятельности; решать задачи детской деятельности в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками.

2. Сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования).

Сочетание принципов научной обоснованности и практической применимости обусловлено ориентацией планирования образовательного процесса на закономерности психического развития ребенка дошкольного возраста; концепцию амплификации детского развития (А. В. Запорожец), ориентированную на максимальное использование детских видов деятельности для развития творческого воображения, наглядно-образного мышления и социальных чувств детей.

Использование в планировании проектного подхода соответствует основным положениям дошкольной педагогики, раскрывающим принципы построения образовательного процесса в детском саду (целостности, системности, гуманизации, учета ведущих социальных и витальных потребностей ребенка, личностной ориентации педагогического процесса, свободы выбора, индивидуально-дифференцированной направленности разнотемпового продвижения дошкольников, прогрессивного движения развития детей и др.). Данные принципы обладают научной обоснованностью и широко применяются в практике работы детского сада.

3. Соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному минимуму).

Реализация данного принципа в планировании педагогического процесса связана с разумным минимумом в выборе тематики, определении количества тем в течение месяца и сроков их реализации в образовательном процессе. Так, в младшей группе детского сада планируется примерно 8–10 небольших тем в месяц, продолжительность каждой из которых от 1 до 3 дней. В средней группе можно изучать 7–8 тем в течение месяца продолжительностью от 2 до 4 дней. В старшей и подготовительной группах продолжительность реализации тем увеличивается до 4–12 дней, но их количество в течение месяца сокращается до 4–5, одна из которых, как правило, является краткосрочной и реализуется в течение 1–2 дней.

4. Обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста.

Проектный поход к планированию работы обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста уже на этапе определения темы проекта, предлагаемой для реализации.

Возможность формирования знаний, умений и навыков, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста, заложена в планируемом продукте проекта, на который направлена его реализация: подготовка коллажа, выставки, детской книги, альбома, атрибутов для сюжетно-ролевой игры и пр. Она отвечает потребностям детей дошкольного возраста в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками, ориентации на успех в деятельности и признание достижений значимыми взрослыми и сверстниками, самореализацию творческого потенциала, проявление активности.

5. Учитывать принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей.

Проектирование образовательного процесса на основе интеграции следует осуществлять с учетом следующих принципов:

— *комплементарности* (взаимной дополняемости и соответствия элементов, например математического и художественно-эстетического, экологического и художественного содержания);

— *многоуровневости* (учета разных уровней освоения детьми различного содержания, в форме осуществления индивидуально-дифференцированного подхода);

— *вариативности* (создания гибкой методической модели, позволяющей комбинировать методы, формы, средства, с учетом возникающих обстоятельств, событий, потребностей и т. п.).

Реализация интеграции возможна за счет объединения (взаимообогащения) некоторых разделов осваиваемых детьми представлений на целевом и содержательном уровнях, например «Природа в ожидании зимы», «Мы разные, мы вместе», «История игрушки», «Если с другом вышел в путь», «Зимние хлопоты», использования специально разработанных пособий, конструирование форм организации детской деятельности и применения методов и приемов (на методическом уровне), ориентированных на интегративный подход.

6. Основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса.

Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса содержательно развертывает принцип интеграции образовательных областей. Интеграция на целевом и содержательном уровнях закладывается в выборе календарно-тематических направлений, формулировке тематики ряда конкретных образовательных ситуаций. Проекты и образовательные ситуации могут быть направлены на формирование целостного (всестороннего и в разнообразных связях) освоения явления, категории, структуры или объекта (например, «Что такое время?», «Тайны пространства», «Соленое море», «Загадочная природа», «Звери рядом с нами», «История костюма») или изучение определенного ракурса указанного целого: его свойства или характеристики («Настроение природы», «Какого цвета мир?», «Красота зимней природы»), функции или функционирования («Как это работает?», «Как приходит зима?», «Как построить прочный дом?», «Как работает художник?», «Как научиться фантазировать?»), способа действия (как построить? сшить? приготовить? и т. п.), в которых можно выделить (условно) приоритет или доминанту, которая будет подчинять разное содержание общей идее.

Выбор тем для планирования обусловлен рядом факторов. Традиционно в планировании работы учитываются сезон и сезонные изменения в природе, которые влияют на выбор тем, связанных с жизнью и деятельностью людей (уборка урожая осенью, подготовка к летнему отдыху весной), на подбор произведений детской художественной и научно-познавательной литературы, произведений изобразительного искусства.

На выбор темы влияет календарь праздничных и памятных дат текущего года, который включает как ежегодно отмечаемые праздники (Новый год, День защитника Отечества, Международный женский день, День памяти А. С. Пушкина и др.). В планировании работы учитываются юбилейные и памятные даты, характерные для данного года (например, юбилеи писателей, художников, поэтов).

На выбор темы влияет необходимость широкой ориентации дошкольников в окружающей действительности — знакомство с профессиями взрослых, родным городом, его жизнью, архитектурой, явлениями живой и неживой природы, традициями людей, населяющих Россию и другие страны.

Комплексно-тематический подход проявляется в выборе единых тематических единиц в течение учебного года, на основе которых определяются темы и планируется образовательный процесс. Например, в младшей группе это тематические единицы, выстроенные вокруг ребенка и его непосредственного окружения, интересов (например, «Я в детском саду», «Мир игры», «Мир вокруг нас», «Мир красоты», «Книжки для малышек», «Осеннее (зимнее, весеннее) настроение», «Мама, папа и я — дружная семья», «Мир игры», «Природа вокруг нас», «Новый год у нас в гостях» и др.). В младшем и среднем дошкольном возрасте сохраняется принцип повторяемости тематических единиц на протяжении учебного года.

В старшем дошкольном возрасте тематические единицы приобретают более обобщенный характер, связаны как с непосредственными, так и опосредованными детскими интересами (например, «Детский сад», «Впечатления о лете», «Осень», «Страна, в которой я живу», «Моя малая родина», «К нам приходит Новый год» и др.). В старшем дошкольном возрасте снижается степень повторяемости тематических единиц, но при этом появляются сквозные темы, лейтмотивы, которые пронизывают весь учебный год и постепенно обогащаются. Например, «Визитная карточка группы» (тема направлена на презентацию событий, происходящих в группе, их последующую рефлексию, оценку и самооценку детских достижений и успехов); «Экологический дневник» (тема направлена на освоение способностей наблюдать, устанавливать разнообразные связи в мире природы и фиксировать результат при помощи разных образных и символических средств).

При выборе темы могут быть реализованы интересы детей конкретной группы, в формулировку темы могут быть заложены познавательные

ные и практические вопросы, которые у них возникают (например, «В какие игрушки дети играли раньше?», «На чем люди раньше ездили?», «Если очень захотеть, можно в космос полететь?» и др.).

Комплексно-тематический подход может быть рассмотрен достаточно широко, как тема месяца, тема недели, и локально, как тема одного дня в детском саду (например, «День волшебных превращений», «День приветствий» и пр.). При этом тематический день может быть заложен в план работы заранее, а может появиться спонтанно, как, например, «День первого снега».

На протяжении дошкольного возраста сохраняется преемственность в выборе тематических единиц, связанных с сезонными изменениями в природе, праздничными датами календаря, детскими днями рождения, миром детской игры и детской книги, большой и малой родиной и пр.

7. Предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования.

Реализация данного принципа связана с планированием в рамках проектов разнообразных по организации форм работы с детьми.

8. Предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Данный принцип определяет включение игры, игровых приемов, образовательных игр и игровых моментов во все виды детской деятельности и общение воспитателя с детьми. Разные виды игр являются неотъемлемой частью каждого проекта.

Игра выступает как оболочка, придавая проекту единый развивающийся сюжет. Например, в средней группе: «Мир зимней одежды и обуви», «Кукольный домик», «Грустные и веселые краски» (или «Разноцветный мир») и др.; в старшей группе: «Мое летнее путешествие», «Дела и заботы Дяди Федора», «Книжный гипермаркет» и др.

Таким образом, планирование образовательного процесса по программе основано на реализации принципов построения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

15.2. Проектное комплексно-тематическое планирование педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

В чем особенности проектного комплексно-тематического планирования образовательного процесса?

Комплексно-тематический характер планирования предполагает комплексное решение педагогических задач из разных образовательных областей при единстве содержания, объединенного одной темой. Одной из ведущих форм комплексно-тематического планирования выступает проект.

Первый показатель проекта — это *наличие общей темы*. При формулировании темы проекта необходимо следовать принципам проблемности, доступности, привлекательности и личной значимости темы для детей, обобщенности и содержательности в зависимости от возраста воспитанников. Проблемность темы может задаваться вопросительной формой в ее формулировке (например, «Осень — это хорошо или плохо?», «Кто я, какой я?»). Важным представляется принцип личной значимости темы и конечного продукта проекта для детей. В младшей группе при определении и формулировании темы проектов лучше «идти от детей», ориентируясь на восприятие и освоение мира ребенком. Поэтому в младшей группе типичны темы: «Мы обедаем», «Наши игрушки», «Наш участок: мы гуляем!», «Дом, в котором мы живем», «Мой домашний любимец», «Мы улыбаемся — у нас праздник», «Надо, надо умываться», «Мы показываем театр» и т. д. Формулировки тем отражают потребности ребенка в освоении пространства группы, участка, желание общаться с домашними животными и проявлять активность в демонстрации своих возможностей в игре.

В средней группе в формулировках тем отражается потребность детей этого возраста в активном познании окружающего мира, в стремлении «все попробовать самому», к экспериментированию, совместному игровому взаимодействию. Эти особенности возраста находят отражение в таких формулировках тематики проектов: «Из чего сделаны предметы?», «Как нам помогает техника в детском саду и дома?», «Витамины — помощники здоровью», «Что нам осень подарила: попробуем осень на вкус».

В старшем дошкольном возрасте уже в самой формулировке темы проекта должна присутствовать загадка («Загадки космоса», «Тайны света», «Волшебные сказки Рождества»), интрига («Дома мама и папа, а на работе?»), реально существующая в группе проблема («Веселые истории вокруг нас», «Как укрепить организм зимой») или противоречие, сомнение («Дружба начинается с улыбки?»).

Характерной чертой проекта как формы планирования является *формулировка общей проблемы для детей*, которую необходимо решить в ходе проекта. Важно, чтобы проблема, которую будут решать дети, была актуальной, личностно и эмоционально значимой для них. Это может быть необходимость помочь игровому персонажу, детям младших групп, улучшить условия в группе, сделать атрибуты для новой сюжетно-ролевой игры, разработать новые правила, узнать новое явление, подготовиться к празднику, показать свои умения, подготовить поздравление близким и т. п.

Постановка *цели проектной деятельности* возможна через определение конечного продукта проекта. Конечный продукт проекта по возможности должен иметь материальное воплощение. Чем младше дети, тем особенно важно, чтобы полученный в результате совместных усилий и личного участия каждого результат можно было увидеть, подержать в руках, поиграть с ним или использовать в деятельности для решения игровых, бытовых или учебных задач.

В рамках постановки цели проекта педагогу следует совместно с детьми определить частные задачи, которые будут решаться по ходу проекта («Что для этого нам необходимо предпринять?», «Что будем делать в первую очередь, а что потом?», «Как объединим все вместе?»), а также совместно определить способы и средства решения («Как мы можем решить эти задачи?», «Что для этого нам понадобится?», «Где найдем информацию?», «Кто нам может в этом помочь?», «К кому мы можем обратиться?»).

В ходе проекта используются *разные формы организации детей* (фронтальная, подгрупповая, деятельность парами, индивидуальное решение частной задачи). Выбор педагогом формы организации детей зависит от содержания деятельности, возможностей детей и педагогических задач. Например, в старшей и подготовительной группах развитие общения детей (образовательная область «Коммуникация») предполагает решение задач, направленных на развитие таких коммуникативных умений, как организация делового сотрудничества со сверстниками, распределение обязанностей с учетом возможностей друг друга, соотношение своих действий с деятельностью других участников команды, организация совместных отчетов о достигнутом результате. Поэтому в старшем дошкольном возрасте приоритетными будут подгрупповые формы детского взаимодействия, которые позволяют использовать современные интерактивные технологии в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения, создать условия для самооценки ребенка и проявления индивидуальных способностей каждого.

В процессе реализации проекта происходит *включение детей в разные виды деятельности*: игровую, познавательно-исследовательскую, коммуникативную, трудовую, музыкально-художественную, чтение, продуктивную. Эта характеристика является типичной для интегрированных проектов (включающих задачи из разных образовательных областей программы) и желательной для монопроектов (с преобладанием задач одной из образовательных областей). Вместе с тем не каждый интегрированный проект предполагает обязательную организацию всех видов детской деятельности. Например, в реализации проекта «Книжный гипермаркет» в старшей группе сложно решать задачи, связанные с физическим развитием детей. Поэтому данное содержание может быть спланировано на этот календарный период дополнительно вне содержания проекта. Система календарного планирования предполагает дополнение содержания проекта задачами по тем видам деятельности, которые не включает данный проект. Часто таким дополнением выступает планирование музыкальной, трудовой деятельности, занятий по физической культуре.

Проект является эффективным *средством привлечения родителей* к образовательной деятельности дошкольного учреждения. В зависимости от желания родителей участвовать в жизни детского сада, от общей социальной активности каждого из них, от умения ладить с детьми каждому можно найти в проекте роль «по душе» и по возможностям. Одни родители ограничатся оказанием помощи своему ребенку: помогут найти информацию в энциклопедии, книжках или в Интернете, сводят в музей, сфотографируют, найдут необходимые материалы из семейного альбома, помогут составить загадку, сказку, поучаствуют в создании совместного с ребенком коллажа, примут участие в выполнении индивидуального задания ребенка. Более активных родителей можно попросить поучаствовать в организации целевой прогулки, коллективном походе, в театрализованном представлении, спортивном празднике, рассказать детям о своей профессии, показать свои кулинарные, профессиональные, творческие умения в зависимости от темы проекта. Предполагается участие родителей в презентации результатов проекта. Сначала они могут быть только зрителями, а затем и участниками презентации вместе с детьми.

Для удобства проектного планирования предлагается следующий алгоритм.

Тема проекта.

Цель проекта.

Задачи проекта.

Предварительная работа (планируется в случае необходимости).

Содержание (расписывается по этапам проекта).

Мотивационный этап.

Содержание и формы работы

Проблемно-деятельностный этап (может предполагать изложение содержания в форме таблицы, которая включает разделы, рекомендованные в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования).

Организованная деятельность в разных видах детской деятельности (ОД)	Организованная деятельность в режимных моментах	Самостоятельная деятельность детей в условиях развивающей среды	Взаимодействие с родителями

Творческий этап.

Содержание и формы работы

Глава 16. Проектирование предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении

16.1. Проектирование предметно-развивающей среды группы детского сада

Что такое предметно-развивающая среда детства?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется **средой**.

В самом широком (социальном) контексте **среда** представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс становления личности, понимаемый как социализация. Среда развития ребенка — это пространство его жизнедеятельности, те условия, в которых протекает его жизнь в дошкольном учреждении.

Термин *«среда»*, под которым понимались окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, стал использоваться в европейской культуре в эпоху Просвещения.

Особое место *теория развивающей среды* занимает в философско-педагогических воззрениях Жан-Жака Руссо, считавшего, что «все прекрасно, когда выходит из рук Творца, все портится в руках человека». Этот выдающийся философ и педагог одним из первых стал рассматривать среду (природную и предметную) как условие оптимального саморазвития личности. Система воспитания, по его мнению, только тогда будет эффективна, когда для каждой личности будет создана особая развивающая среда, которая устанавливала бы равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями. В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама, в процессе наблюдения за живой природой, на основе собственного опыта. При этом, отмечал Ж.-Ж. Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно распоряжаться ими. В такой среде свойства личности, развитые природосообразным воспитанием, позволяют ей сохранить внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Еще один талантливый французский педагог и философ Селестен Френе, разрабатывая концепцию творческого развития личности, решающее значение придавал собственному опыту ребенка, приобретенному в семье, школе, при общении. По мнению С. Френе, ребенок должен сам создавать свою личность, творчески развивать себя, раскрывать свои потенциальные возможности, самоактуализироваться. Функция педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ему органично присуще. В связи с этим С. Френе уделял особое внимание *конструированию среды*, в которой происходят обучение и саморазвитие личности. В ряде своих работ он описывал модель «детского заповедника», где целью воспитания выступает «максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить».

Огромное значение среде развития ребенка придавала известный итальянский педагог Мария Монтессори. Основная идея ее метода заключается в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Ребенок самостоятельно выстраивает свою личность, используя свои внутренние потенциалы. Для этого М. Монтессори разработала развивающую среду и предоставила ребенку возможность свободно и самостоятельно в ней работать.

Такая специально подготовленная среда дает ребенку возможность шаг за шагом развиваться без опеки взрослого и становиться независимым. Чтобы минимизировать вмешательство взрослых в процесс развития ребенка, Монтессори-материалы выполнены так, что ребенок может сам увидеть свою ошибку и устранить ее, следуя логике и порядку выбранного материала. Таким образом, ребенок учится не только устранять, но и предупреждать ошибки.

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появляется в 1920-е годы: «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). Л. С. Выготский отмечал, что «ребенок, как человек, начинает свое развитие в процессе формирования отношений с материальной действительностью». В целом ряде исследований того времени последовательно и обстоятельно доказывается, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, *среда* его существования — предметы, люди, их межличностные отношения, деятельность. Педагог-практик Е. И. Тихеева рассматривала окружающую обстановку как ведущий фактор и необходимое условие развития ребенка, многие ее идеи в обустройстве детского сада созвучны педагогике М. Монтессори.

Само понятие «предметно-развивающая среда» было введено в лексику педагогов и дизайнеров после 1988 года, когда вышла Концепция дошкольного воспитания. В 1990-е годы в работах В. А. Петровского, Л. М. Клариной, С. Л. Новоселовой поднимается вопрос обогащения предметно-развивающей среды, принципов организации такой среды.

Научные исследования, проведенные С. Л. Новоселовой, показали, что обогащение предметных и социальных условий деятельности ребенка благотворно для его сознания и психологического содержания деятельности. Ребенок становится способнее, если имеет возможность постоянно совершенствовать способы своих действий в социопредметной среде. Таким образом, развивающая среда выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности ребенка, способствует раннему проявлению разносторонних способностей, побуждает ребенка проявлять активность и инициативу.

Проблемность предметной среды, предметной ситуации порождает у детей вопросы, питает их инициативу, воображение, развивает творчество. Атрибуты культуры, которые активно присваивает ребенок, дают ему возможность самостоятельно анализировать возникающую новую ситуацию, быть свободным в выборе собственных действий, самостоятельно организовывать свою деятельность.

Таким образом, предметно-развивающая среда должна служить интересам и потребностям ребенка, обогащать развитие специфических видов деятельности, обеспечивать зону ближайшего развития ребенка, побуждать делать сознательный выбор, выдвигать и реализовывать собственные инициативы, принимать самостоятельные решения, развивать творческие способности, а также формировать личностные качества дошкольников и их жизненный опыт.

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

Под **развивающей предметно-пространственной средой** следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы.

В качестве показателей развивающей направленности предметной среды могут быть выделены следующие:

— положительный эмоциональный настрой детей, их жизнерадостность, открытость, желание посещать детский сад;

— включенность всех детей в активную самостоятельную деятельность, способность выбирать занятия по интересам в центрах активности, что обеспечивается разнообразием предметного содержания, доступностью и удобством размещения материалов;

— высокая продуктивность детской деятельности, результатом чего является множество разнообразных продуктов детской деятельности, выполненных в течение дня;

— отсутствие частых конфликтов между детьми;

— спокойная, нешумная обстановка, в которой голос воспитателя не доминирует над голосами детей, но в то же время хорошо различим.

Какие функции выполняет развивающая среда?

Роль развивающей среды хорошо представляется с позиции ее функций.

Развивающая функция среды является ведущей. Понимание развития как результата воспитания и обучения, как продвижение от «зоны актуального» к «зоне ближайшего» (по Л. С. Выготскому) развития ребенка определяет необходимость наличия в среде материалов и предметов, с которыми ребенок может действовать как вместе со взрослым, так и самостоятельно. Деятельность в условиях обогащенной среды позволяет ребенку проявлять пытливость, любознательность, познавать окружающий мир без принуждения, стремиться к творческому отображению

познанного. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности. Он действует, исходя из своих интересов и возможностей, стремится к самоутверждению, занимается по собственному желанию. В таком подходе к организации детской деятельности уже заложен механизм саморазвития, самореализации подрастающей личности.

Развивающая функция предметной среды требует для своей реализации сочетания уже известных, традиционных и новых, незнакомых компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным.

Не менее важна и *стимулирующая функция* среды. Среда развивает ребенка только в том случае, если она представляет для него интерес, мотивирует его к действиям, исследованию. Среда служит непосредственным организатором деятельности детей и влияет на воспитательный процесс. Такое значение роли предметно-пространственной среды определяет необходимость компетентного и творческого подхода к ее организации воспитателем.

Предметно-пространственная среда необходима детям также потому, что выполняет по отношению к ним *информационную функцию*: каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире, становится средством передачи социально-культурного опыта. Предметы — это яркий источник познания окружающего мира.

Функция сохранения психологического здоровья. Окружающая среда является важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние. Содержание материалов и оборудования, их размещение, планировка помещений, их цветовые характеристики должны вызывать положительные эмоции, обеспечивать защищенность и комфортность.

Воспитывающая функция среды может реализоваться при условии создания воспитательных ситуаций, когда дети стоят перед нравственным выбором: уступить или взять себе, поделиться или действовать самому, предложить свою помощь или пройти мимо проблем сверстника. Среда является тем самым центром, где зарождаются сотрудничество, положительные взаимоотношения, организованное поведение, бережное отношение к людям и предметам.

Организационная функция. Среда не только создает благоприятные условия для жизнедеятельности ребенка, она служит также непосредственным организатором деятельности детей и влияет на воспитательный процесс. Такое значение роли предметно-пространственной среды определяет необходимость компетентного и творческого подхода к ее проектированию воспитателем.

Из каких компонентов проектируется предметно-развивающая среда детского сада?

Для повышения качества образования, построения эффективного педагогического процесса в современном детском саду принципиально важным является понимание возможностей предметно-пространственной среды, знание нормативных требований и подходов к ее проектированию.

Определяющим моментом в создании развивающей среды является основная образовательная программа (педагогическая идея), которой руководствуется образовательное учреждение. Например, приобщение детей к культуре своего народа предполагает среду, насыщенную атрибутами народной культуры; развитие общительности требует организации среды, в которой дети имеют все возможности активного общения со сверстниками и взрослыми; развитие субъектного начала — среды, предоставляющей возможности разнообразного выбора ребенком деятельностей, стимулирующей детскую самостоятельность и творчество.

Создавая предметно-пространственную среду группы, важно также учитывать особенности детей, посещающих эту группу: возраст, уровень их развития, склонности, способности, интересы, половой состав, личностные особенности и прочие характеристики. Например, если в группе будет 15 мальчиков и 7 девочек, среда группы будет иная, чем в той группе, где окажутся 10 мальчиков и 10 девочек.

Особенности среды также во многом определяются личностными особенностями и педагогическими установками воспитателя. Если воспитатель — знаток своего города, любит изучать его вместе с детьми, это должно найти яркое отражение в обстановке. Другой педагог предпочитает больше внимания уделять изобразительной деятельности — и это также будет заметно в среде. Кому-то из педагогов близки идеи М. Монтессори, для кого-то определяющим является подход вальдорфской педагогики — все это так или иначе найдет отражение в среде группы. Именно эти моменты определяют широкую вариативность в построении предметно-пространственной среды различных дошкольных образовательных учреждений.

В зависимости от типа детского учреждения, содержания воспитания, культурных традиций развивающая предметная среда может приобретать особый, неповторимый характер. С учетом всех приведенных требований развивающая предметная среда предполагает вариативность, возникающую на содержательно-педагогическом и проектно-дизайнерском уровнях. Не может быть жестких единых требований к построению развивающей среды в разных образовательных учреждениях, поскольку образовательные программы (педагогические

идеи) и условия работы каждого конкретного детского сада могут существенно отличаться друг от друга.

Таким образом, предметно-пространственная среда для каждого дошкольного учреждения проектируется на основе: реализуемой в детском саду образовательной программы; требований нормативных документов; материальных и архитектурно-пространственных условий (наличие нескольких помещений, их площадь, конструктивные особенности); предпочтений, субкультуры и уровня развития детей; общих принципов построения предметно-пространственной среды.

Концептуальная модель предметно-пространственной развивающей среды включает три компонента: предметное содержание, его пространственную организацию и их изменения во времени.

К предметному содержанию относятся:

— игры, предметы и игровые материалы, с которыми ребенок действует преимущественно самостоятельно или совместно со взрослым и сверстниками;

— учебно-методические пособия, используемые взрослым в процессе обучения детей;

— оборудование для осуществления детьми разнообразных деятельностей (мольберты, кукольный игровой уголок, ковролины, горки и лесенки для развития движений и пр.).

Предметное содержание должно быть определенным образом организовано в пространстве, что обеспечит его активное освоение детьми.

Изменения предметного содержания и его пространственно-временного размещения необходимы для стимулирования детской активности, учета происходящих в ребенке трансформаций, связанных с его ростом и развитием.

Эти три компонента (предметное содержание среды, его пространственная организация и изменения, вносимые в среду), с одной стороны, составляют основу любой образовательной среды любого образовательного учреждения, а с другой — обеспечивают высокую степень вариативности развивающей среды.

16.2. Проектирование предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения

Принципиально неверно прилагать усилия только для оформления и организации отдельного помещения групповой комнаты, не меньше внимания следует уделить обустройству других помещений. Стоит подчеркнуть необходимость создания *единого пространства* детского сада (гармонии среды разных помещений групп, кабинетов и залов, дополнительных кабинетов — коридоров и рекреаций, физкультурного

и музыкального залов, изостудии и театрального зала, «комнаты сказок» и зимнего сада, лаборатории и творческих мастерских, компьютерного класса, участка).

Детский сад с многообразием помещений, их разным назначением, характером деятельности людей в них — очень интересная для ребенка микросреда, которая должна составлять первый опыт его знакомства с миром. Вся организация педагогического процесса детского сада предполагает свободу передвижения ребенка по всему зданию, а не только в пределах своего группового помещения. Способность детей-выпускников свободно ориентироваться в пространстве и времени помогает им легко адаптироваться к особенностям школьной жизни.

Дошкольное учреждение должно принадлежать не только взрослым, но и детям. Им должны быть доступны все функциональные пространства детского сада, включая те, которые предназначены для взрослых. Конечно, доступ в помещения для взрослых, например в методический кабинет, кухню или прачечную, должен быть ограничен, но не закрыт, так как труд взрослых всегда интересен детям.

Если позволяют условия учреждения, можно организовать общую столовую, обустроить места для самостоятельной деятельности детей не только в групповых помещениях, но и в спальнях, раздевалках, холлах. Все это способствует эмоциональному раскрепощению, укрепляет чувство уверенности в себе и защищенности.

Создание в группах и помещениях детского сада функциональной, разнообразной, открытой для использования и преобразования самими детьми предметно-игровой среды обеспечивает ребенку возможность осуществлять выбор деятельности в соответствии с его интересами. В некоторых помещениях детского сада (в сенсорной комнате, кабинете педагога-психолога, в помещении, отведенном для семейной гостиной, музыкальном зале) могут находиться специальные информационно-коммуникационные средства, позволяющие усиливать эффект погружения в воображаемую ситуацию с помощью проекций виртуальной реальности, мультимедийных презентаций и клип-арта.

В детском саду желательно иметь помещения для художественного творчества детей — изостудию, музыкальную или театральную студию. При наличии необходимых помещений и свободного пространства можно оборудовать сенсорную комнату с оптическим смещением цветового освещения при смене светофильтров. Такой калейдоскоп позволяет создавать динамику цветовосприятия предметной среды, ее изменений.

Большое значение в выявлении пространственной характеристики сооружения приобретает цвет. Он может зрительно ограничить, приблизить, разделить или сгруппировать пространственные зоны.

Цвет способен также изменить восприятие объемов, их масштабность и форму. Формирование функциональных зон цветом может найти свое воплощение в интерьере дошкольных учреждений. В рамках ограниченного пространства интерьера эмоциональное воздействие цвета на дошкольников становится еще более сильным и конкретным.

Психологи считают, что развитие восприятия цвета у ребенка в большей степени зависит от зрительного опыта, ознакомления с цветовыми сочетаниями и отношениями, чем от возрастных особенностей. Этот вывод представляется очень важным с двух точек зрения. Во-первых, он определяет, что не возрастной фактор является ограничителем в развитии культуры восприятия цвета, а окружение ребенка, если оно не содержит в себе условий для обогащения зрительного опыта. И во-вторых, что воспитание художественного вкуса начинается уже в дошкольном возрасте.

Цвет вызывает определенные эмоции и настроения, видоизменяет окружающую среду. Цвет способен визуально изменять пространство: теплые насыщенные цвета уменьшают пространство, а холодные светлые тона — зрительно расширяют его.

При подборке цвета необходимо учитывать расположение помещения. Помещение, выходящее на южную сторону с избытком естественного освещения, должно окрашиваться в холодные цвета. В помещении, выходящем на северную сторону, должны преобладать теплые цвета.

Цветовая характеристика интерьеров зависит в первую очередь от функциональных особенностей помещений, а затем уже от их объема, формы, пропорций, освещенности. Естественно, что в помещениях для сна необходима атмосфера покоя, равновесия. Колористическая характеристика этих помещений может создаваться из светлых, разбеленных холодных оттенков. Зеленые, серые и голубые тона создают ощущение света, воздуха и чистоты помещения.

В контрасте с ними может решаться тональная характеристика тех помещений, где дети находятся короткое время. Это раздевальные комнаты, лестничные клетки, внутренние переходы и т. д. Короткое пребывание детей в них позволяет активизировать пространственно-цветовую характеристику за счет насыщенного цвета. В этих помещениях целесообразны плотные огненно-красные, оранжевые, охристые, зеленые теплых оттенков тона. Это создает разнообразие эмоций и ощущений, строит общую пространственно-колористическую характеристику на контрастах, сопоставлениях.

Значительную роль в развитии дошкольника играет искусство, поэтому в оформлении детского сада большое место отводится изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Картины, скульптуры,

графика, роспись, витражи, декоративные кладки, изделия народного прикладного искусства и т. д. с детства входят в сознание и чувства ребенка. Они развивают мышление, нравственно-волевые качества, создают предпосылки формирования любви и уважения к труду людей.

Все произведения искусства в интерьере должны быть подчинены требованиям места и времени. Необходимо, чтобы произведение декоративного искусства соответствовало определенному интерьеру. При этом учитывают назначение помещения, его высоту, освещенность и т. д.

Восприятие конкретной графической и предметной формы также доступно маленьким детям, различение формы предметов — один из основных способов ориентации детей в предметно-пространственной среде. От примитивных методов анализа формы в младшем дошкольном возрасте ребенок переходит к сложному сравнительному анализу воспринимаемого объекта, сопоставляя его или отдельные его части с другими предметами. К концу дошкольного возраста развитие сложных методов зрительного анализа формы начинает выявляться со всей очевидностью, приобретаются первые общие понятия о форме предметов как плоскостных, так и объемных, их соотношениях и свойствах.

В детском саду не должно быть излишества, подражания убранству общественных помещений, малохудожественных росписей, доминирования отдельных элементов. Соединение современного интерьера и природного мира должно вызывать у детей чувство гармонии, уюта, спокойствия и защиты.

В целом помещение группы детского сада — это явление не только архитектурное, имеющее определенные структурные и функциональные характеристики. Пространство, в котором живет ребенок, оказывает огромное психологическое и педагогическое воздействие, в конечном счете выступая как культурный феномен. Для всестороннего развития необходимо предоставить возможность дошкольникам полностью использовать среду и принимать активное участие в ее организации. Продукты детской деятельности в качестве украшения интерьеров детского сада насыщают здание особой энергетикой, позволяют дошкольникам понять свои возможности в преобразовании пространства.

В чем состоит роль педагога при проектировании и создании предметно-развивающей среды?

Предметная среда, окружающая детей, даже организованная наилучшим образом, не может сама собой, без руководства взрослого, воздействовать на их развитие. Только взрослый, целенаправленно организуя предметный мир, раскрывает в своих действиях и отношениях с детьми его сущность: он «одушевляет» окружающую среду, делает ее понятной и доступной для ребенка.

Воспитатель наряду с детьми является, с одной стороны, одним из авторов среды, с другой стороны — ее объектом. Зная цели образования, особенности развития каждого ребенка, запросы семьи, педагог проектирует и создает среду, решая в этом процессе множество творческих задач. Он становится дизайнером, декоратором, кукольником, портным, художником, конструктором, психологом, мастеровым.

Воспитатель определяет свое место в среде относительно каждого ребенка. Если, например, ребенок интеллектуально развит, он не нуждается в разъяснении задач, действий, результатов деятельности, ему надо создать атмосферу самостоятельного поиска ответа на данный вопрос. Этому ребенку достаточно только предложить материалы, и он сам решит задачу. Но есть дети, нуждающиеся в поддержке и помощи взрослого, в его объяснениях, показе, совместном выполнении.

Современная ситуация в образовании ставит педагога в принципиально новые условия, для которых характерны отсутствие жесткой регламентации педагогической деятельности, значительное расширение информационного поля, модернизация социальных функций педагога, готовность к принятию решений, мобильность применения профессиональных качеств.

Как проектировать предметно-развивающую среду?

Предлагаемый ниже алгоритм проектирования развивающей среды представляет систему действий, осуществляемых в определенной последовательности и сочетании, технологические шаги которой соответствуют этапам, выделенным в концептуальной модели организации развивающей среды. Технологический цикл включает в себя следующие технологические шаги.

1 шаг. Сформулируйте цели и задачи работы. Для этого проанализируйте образовательную программу группы детского сада. Формулирование задач помогает определить приоритетные направления развития ребенка и обозначить некоторые особенности подбора предметов для организации предметно-пространственной среды группы и детского сада.

2 шаг. Ориентируясь на задачи и содержание образовательной работы с детьми (отражены в текстах программ), выпишите на листе бумаги:

— учебно-методические пособия, необходимые для воспитания и обучения;

— игры и игровые материалы для самостоятельной детской деятельности;

— специальное оборудование для детских видов деятельности (игровые уголки, горка, ширма для театра, ковролин и пр.).

Это могут быть примерные перечни оборудования, учебно-методических и игровых материалов.

3 шаг. Ориентируясь на список, составьте перечень дополнительного оборудования, предназначенного для размещения игрового материала и учебно-методических пособий, обеспечения режимных моментов (столы, стеллажи, полки, контейнеры для игрушек, стулья и пр.). При необходимости определите задачи пополнения предметно-пространственной среды в ближайшем будущем (исходя из принципа необходимости и материальных возможностей).

4 шаг. Определите пространственное размещение оборудования в группе и дополнительных помещениях (спальне, раздевальной, умывальной и других комнатах), придерживаясь принципа нежесткого центрирования. Целесообразно это сначала сделать схематично на листе бумаги и только после определения оптимального варианта расставить оборудование в помещении.

5 шаг. Поместите мебель и крупное оборудование согласно плану-схеме. Наполните оборудование игровыми материалами, необходимыми в первые 2–3 месяца работы.

Эти шаги желательно сделать еще до прихода детей в группу.

6 шаг. Изучите интересы, предпочтения, особенности детей группы (на основе беседы с детьми и родителями, анкетирования родителей) и внесите коррективы в предметно-развивающую среду с учетом полученной информации и имеющихся возможностей. С этой целью можно и нужно привлечь детей в посильной для них форме к оформлению среды группы.

Например, можно совместно с детьми средней группы оформить кукольный игровой уголок. Дети старшей группы могут нарисовать значки на полках и играх, чтобы за каждой игрой, пособием было четко закреплено определенное пространство.

7 шаг. Продумайте последовательность внесения изменений в предметно-пространственную среду в течение года, учитывая при этом содержание образовательной программы, предположительную динамику развития детей, приобретение новых игровых материалов.

Таким образом, каждый последующий технологический шаг представляет собой продолжение и развитие предыдущего и в то же время — часть целого и поэтому служит целому, то есть всей организационно-педагогической деятельности, и обеспечивает достижение поставленной цели — проектирование предметно-развивающей среды для обучения и развития детей дошкольного возраста.

Глава 17. Проектирование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами

17.1. Корпоративная культура взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении

Для обеспечения целостности педагогического процесса, эффективности его результатов необходима слаженная работа всего педагогического коллектива: воспитателей, специалистов, педагогов дополнительного образования, а также высокое качество взаимодействия всех членов педагогической команды.

Что же такое коллектив и в чем особенности педагогического коллектива?

ОРИЕНТИРУЕМСЯ В ПОНЯТИИ

В переводе с латинского слово **«коллектив»** (collectivus) означает «собирательный», «собранный вместе».

Чаще всего мы употребляем это понятие для обозначения различных организованных групп людей. В работах В. С. Лазарева можно найти следующее определение коллектива: *коллектив* — это итог развития группы, ее высшая стадия. Очень важно выделить отличительные признаки коллектива. К ним мы можем отнести: наличие общей и социально значимой цели совместной деятельности, которая одновременно приоритетна и для каждого члена группы; построение особой структуры отношений между членами группы, опосредованной содержанием совместной деятельности, ее ценностями, принципами, целями, задачами.

Выделенные особенности позволяют нам определить сущность понятия *«педагогический коллектив дошкольного учреждения»* и рассматривать его как группу совместно работающих воспитателей, специалистов, педагогов дополнительного образования, имеющих общие образовательные цели, достижение которых личностно значимо для каждого члена коллектива, реализующих структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению целей работы детского сада.

В исследованиях В. С. Лазарева, А. И. Донцова, Р. Х. Шакурова подчеркивается, что педагогический коллектив имеет ряд существенных отличий.

1. Педагогический коллектив — всегда коллектив единомышленников, у его членов выработаны единые взгляды и убеждения, путем совместного обсуждения выбраны единые и понятные для всех цели совместной деятельности, обозначены конкретные пути их достижения.

2. На эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива огромное влияние оказывают уровень педагогической культуры его членов, характер межличностных отношений, степень организованности и готовности педагогов к сотрудничеству.

3. Специфической особенностью педагогического коллектива детского сада является его женский состав, что, несомненно, влияет на характер профессиональных и личных взаимоотношений его членов. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны. Но мы можем выделить и явные преимущества женщин-педагогов: по своей природе они более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического взаимодействия, более работоспособны.

4. Педагогический коллектив полифункционален — каждый его член одновременно может выполнять функции воспитателя, наставника, модератора, диагноста, методиста, исследователя, это позволяет создать единую команду профессионалов, готовых к решению разноплановых педагогических задач, гибко реагирующую на изменения окружающей социально-педагогической среды.

5. Педагогический коллектив обладает высокой степенью самоуправляемости. Внутри коллектива могут быть созданы методические объединения, проектные группы, методические советы, советы по инновационной деятельности. Это позволяет развивать самостоятельность и инициативность каждого члена коллектива, способствует выработке общей ответственности за принятие решений и их выполнение.

6. Еще одной особенностью педагогического коллектива становится коллективный характер труда воспитателей, специалистов, педагогов дополнительного образования. Это определяет необходимость координирования действий каждого члена коллектива, обсуждения совместных целей и задач, выработки единых подходов к их решению. Например, для создания индивидуального образовательного маршрута для ребенка в коррекционном детском саду важна будет согласованность действий воспитателя, работающего с малышом на группе, логопеда, осуществляющего коррекционную работу, руководителя физического воспитания, педагога-психолога. Только совместная работа этих специалистов позволит учесть все особенности дошкольника, разработать эффективный маршрут развития ребенка, определить степень участия в этом маршруте каждого педагога.

7. Важной особенностью жизнедеятельности педагогического коллектива является отсутствие четких временных рамок выполнения многих профессиональных задач. Это может приводить к перегрузке, отсутствию свободного времени у членов команды. Поэтому важно согласовывать деятельность членов коллектива между собой, разумно распределять нагрузку на каждого педагога, стремиться к коллективному решению сложных и трудоемких задач, распределять поручения в соответствии с возможностями, потребностями и интересами каждого члена педагогического коллектива.

Какова структура педагогического коллектива детского сада?

Как и у любого коллектива, в его структуре можно выделить формальную и неформальную составляющую:

— формальная, или деловая, структура — это различные группы воспитателей, специалистов, педагогов дополнительного образования. Такие группы могут быть постоянные и временные в зависимости от специфики задач, которые решают члены этого объединения. Например, может быть создана временная проектная группа, которая занимается подготовкой детского сада к участию в городском конкурсе «Лучший детский сад», как только конкурс состоится, проектная группа будет расформирована. И наоборот, группа, которая занимается оценкой качества педагогического процесса детского сада, может рассматриваться как постоянная — результаты ее деятельности позволяют регулярно вносить коррективы в педагогическую работу воспитателей, своевременно повышать качество функционирования детского сада; если мы приостановим ее работу, то может снизиться эффективность деятельности учреждения;

— неформальная, или социально-психологическая, структура — это малые контактные группы, которые образуются по признаку дружбы, симпатии, по отношению к администрации, профессиональным интересам. Именно неформальные объединения педагогов чаще более работоспособны, продуктивны, так как их взаимоотношения обусловлены в первую очередь личностными факторами: комфортно работать вместе, высокая степень доверия друг другу, готовность к взаимовыручке и взаимопомощи и т. д.

Гармоничное соединение деловой и социально-психологической составляющих педагогического коллектива детского сада говорит о наличии в дошкольном учреждении корпоративной культуры взаимодействия сотрудников.

Корпоративная культура взаимодействия — это совокупность моделей поведения членов коллектива, которые наиболее удобны для педагогов, выработаны в процессе адаптации коллектива к внутрен-

ним условиям детского сада и факторам внешней среды учреждения, показавшие свою эффективность и разделяемые большинством членов дошкольного учреждения.

Согласно современным исследованиям (В. А. Спивак, Н. А. Капитонов, Н. Н. Пусенкова) компонентами корпоративной культуры взаимодействия педагогов дошкольного учреждения являются следующие.

1. Принятая система лидерства в детском саду, например привлечение руководителем дошкольного учреждения неформальных лидеров к решению конкретных управленческих задач: назначение руководителем проектной группы, делегирование на съезд работников дошкольного образования, передача полномочий руководителя при заседании педагогического совета и т. д.

2. Стили разрешения конфликтов, например все конфликты решаются в детском саду с применением стиля сотрудничества (когда участники конфликта активно участвуют в его разрешении, отстаивают свои интересы и при этом стараются сотрудничать между собой, определить скрытые нужды и заботы каждого члена конфликта) или стиля компромисса (когда участники конфликта немного уступают в своих интересах для выработки единого, устраивающего всех решения).

3. Действующая система коммуникации в детском саду. Вспомните, что под коммуникацией чаще всего понимают общение людей, обмен информацией, идеями, мыслями. Рассматривая коммуникацию дошкольного учреждения, можно говорить как о внешней, так и о внутренней коммуникации. Внешняя коммуникация позволяет эффективно взаимодействовать детскому саду с внешней средой: потребителями, конкурентами, социальными партнерами, поставщиками, удовлетворить информационные потребности дошкольного учреждения, наладить связи с органами управления дошкольным образованием, общественностью. С помощью внешних коммуникаций формируется и поддерживается имидж детского сада. Внутренняя коммуникация помогает оперативно проинформировать каждого члена педагогического коллектива о целях и задачах работы дошкольного учреждения, о направлениях его деятельности, осуществить согласованность действий разных групп педагогических работников: воспитателей, специалистов, педагогов дополнительного образования, обменяться педагогической и управленческой документацией. Эффективность внутренней коммуникации напрямую зависит от технического обеспечения этого процесса: наличия компьютеров, копировальной техники, мультимедийных устройств, сканеров, факсов, подключения к сети Интернет.

4. Положение индивида в организации. В дошкольном учреждении с высокой корпоративной культурой взаимодействия каждый сотруд-

ник детского сада рассматривается как субъект, индивидуальность, как специалист, обладающий собственным уникальным опытом решения профессиональных задач, имеющий профессиональные и личностные потребности и интересы, обладающий определенными возможностями. Это способствует созданию комфортных условий трудовой деятельности и приводит к качественному выполнению педагогом своих профессиональных задач, стимулирует воспитателя повышать профессиональную компетентность.

5. Наличие в детском саду общепринятой и понятной корпоративной символики: лозунгов, ритуалов, традиций, организационных запретов. Например, ритуалов чествования победителей педагогических конкурсов, посвящения в воспитатели, традиция проведения организационных мероприятий (ежегодной научно-практической конференции по актуальной проблеме дошкольного образования, вызывающей интерес и активность у педагогов детского сада).

Таким образом, можно подвести некий итог: корпоративная культура взаимодействия в детском саду оказывает значимую помощь руководителю детского сада в организации сплоченной работы всего педагогического коллектива без жестких административных методов воздействия на педагогов. При этом на первое место выходят такие ценности специалиста, как его компетентность, творческая устремленность, готовность к внешней и внутренней образовательной конкуренции (соревнованию), к работе в команде, гордость за дошкольное учреждение. Кроме того, корпоративная культура способствует повышению имиджа детского сада, приобретению им положительной репутации.

Как осуществляется работа над созданием корпоративной культуры в детском саду?

Стратегия формирования корпоративной культуры направлена на развитие умения педагогов работать в единой команде, согласовывать свои действия, грамотно разрешать конфликтные ситуации, а также на создание условий для профессионального успеха каждого члена педагогического коллектива.

С этой целью руководителю детского сада следует обратить внимание на следующие направления работы:

— проведение социальных, деловых игр, тренингов демократического поведения, тренингов управления конфликтом, позволяющих моделировать различные ситуации как межличностного, так и профессионального общения — подгруппового и коллективного, и способствующих выработке умений работать в единой команде;

— привлечение педагогического коллектива к созданию символики детского сада, атрибутики, логотипов, девизов, рекламных буклетов,

а также создание сценариев различных корпоративных мероприятий с последующим их проведением;

— участие педагогов в проектировании системы корпоративных коммуникаций в детском саду: определение потоков педагогической информации, распределение ответственных за те или иные потоки информации, согласование единых отчетных документов и сроков их предоставления и т. д.;

— выпуск внутрикорпоративных изданий: газет, листовок, журналов (как в печатном, так и в электронном виде);

— организацию профессиональных конкурсов как средства формирования конкурентной среды;

— создание и продвижение сайта детского сада, который освещает его традиции, мероприятия, успехи;

— создание и утверждение кодекса корпоративного поведения, где отражаются этика общения педагогов, стиль взаимодействия, приемлемый в этом учреждении, и т. д.;

— проектирование механизма взаимодействия детского сада с социальным окружением для формирования положительного имиджа учреждения и обеспечения открытости его деятельности.

Корпоративная культура помогает воспитателям, специалистам, педагогам дополнительного образования осуществлять эффективное сотрудничество, качественно решать профессиональные задачи, стимулирует процессы саморазвития и самообразования каждого сотрудника детского сада. Для формирования корпоративной культуры руководителю дошкольного учреждения важно поощрять и прививать активные формы взаимодействия педагогов, обогащать их опыт позитивного решения конфликтных ситуаций, развивать умения согласовывать действия друг друга, осуществлять интерактивное взаимодействие с социальным окружением.

17.2. Проектирование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с культурным пространством города

Современное дошкольное учреждение рассматривается как открытая социальная система. Это значит, что детский сад наделен правом устанавливать взаимоотношения с любыми организациями, учреждениями, предприятиями, частными лицами, которые высказывают заинтересованность в совместной работе и могут оказать помощь дошкольному учреждению в решении его основных задач.

Любой детский сад включен в единую инфраструктуру города, а значит, в непосредственной близости от него находятся другие уч-

реждения, организации, предприятия, общественные объединения, которые потенциально могут быть заинтересованы в решении общих с детским садом образовательных задач. Такое социальное взаимодействие рассматривается как объединение усилий субъектов для совместного оптимального решения педагогических проблем в области обучения, развития и воспитания детей (Е. Е. Алексеева, Т. И. Бабаева, Т. А. Березина, Т. А. Нежнова, А. А. Майер, И. А. Хоменко). В последнее время появились новые термины, такие как «мультивзаимодействие», «полисубъектное взаимодействие» (А. А. Майер), что указывает на качественно новый уровень профессиональных контактов между дошкольными учреждениями и музеями, библиотеками, театрами, спортивными и художественными школами.

Когда представитель социального окружения может стать социальным партнером детского сада?

Представитель социального окружения превращается в социального партнера дошкольного учреждения в том случае, когда у каждой стороны появляется потребность в сотрудничестве и четко обозначаются общие цели их взаимодействия. Итак, **социальное партнерство** в дошкольном образовании — это совместная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам.

При этом указанная деятельность может осуществляться:

— регулярно, если задачи, решаемые социальными партнерами, не имеют четких временных границ, а решаются постоянно (например, задача охраны жизни и укрепления здоровья детей — бессрочная задача; детский сад ее решает каждый учебный год, поэтому и детская поликлиника как социальный партнер в выделенном направлении взаимодействует с детским садом на регулярной основе);

— срочно, если детский сад заинтересован в социальном партнере на определенный срок (например, взаимодействие с кафедрой дошкольной педагогики педагогического вуза на период осуществления инновационной деятельности дошкольного учреждения);

— ситуативно, на момент участия детского сада в специально планируемых в рамках социального партнерства акциях (например, взаимодействие с выставочным центром для организации презентации детских работ на тему «Мир вокруг меня»).

Кто может быть социальным партнером детского сада?

Социальное партнерство дошкольного учреждения с другими заинтересованными лицами может иметь разные формы и уровни:

— партнерство внутри системы дошкольного образования между социальными группами профессиональной общности (педагогические

советы детских садов, объединения специалистов дошкольных учреждений по актуальным вопросам оказания помощи детям, родителям, родительская общественность, методические объединения воспитателей из разных учреждений и т. д.);

— партнерство работников образовательного учреждения с представителями иных сфер (учреждений здравоохранения, культуры, физкультуры, общественных организаций, фондов, органов управления образованием на уровне района, города, области, службы социальной защиты семьи и детей);

— партнерство со спонсорами, благотворительными организациями (коммерческие структуры, средства массовой информации, реклама деятельности ДОУ) и др.

Как осуществляется взаимодействие с социальным партнером?

Для наглядности действий давайте обратимся к табл. 8, где представлен механизм взаимодействия детского сада с социальным партнером.

Таблица 8. Механизм взаимодействия детского сада с социальным партнером

Наименование этапа	Цель этапа	Основные действия
1. Выбор партнера	Осуществить выбор социального партнера для решения организационной или педагогической проблемы	Провести анализ социального окружения детского сада; принять решение о необходимости взаимодействия с конкретным социальным партнером; проинформировать социального партнера о желании детского сада осуществлять сотрудничество; получить согласие (несогласие) социального партнера на взаимодействие; заключить договор о сотрудничестве
2. Планирование совместных действий	Разработать план совместных действий, необходимых для решения выделенной организационной или педагогической проблемы	Провести переговоры с социальным партнером, в ходе которых необходимо обозначить: цель взаимодействия, сроки сотрудничества (на месяц, полгода, год), содержание общения, наиболее привлекательные для каждой стороны формы сотрудничества. Разработать план совместных действий по решению обозначенной проблемы. Согласовать разработанный план

Наименование этапа	Цель этапа	Основные действия
3. Реализация сотрудничества	Осуществление взаимодействия в рамках запланированной совместной работы	Проведение запланированных мероприятий, акций, иных форм сотрудничества; по необходимости внесение корректив в разработанный план в случае невозможности проведения мероприятия или необходимости изменения сроков его проведения; осуществление необходимого взаимодействия представителей детского сада и социального партнера в ходе подготовки мероприятий
4. Анализ результативности сотрудничества	Определить результативность совместной работы и степень разрешения обозначенной проблемы	Проведение оценки результативности взаимодействия; определение сильных сторон сотрудничества и трудностей и проблем, возникающих в ходе совместной работы; совместное обсуждение полученных результатов; принятие решения о дальнейшем сотрудничестве
В случае принятия положительного решения детский сад совместно с социальным партнером продолжает взаимодействие, начиная осуществление совместных действий со второго этапа.		

Для того чтобы наглядно представить особенности взаимодействия детского сада с социальными партнерами, рассмотрим особенности взаимодействия дошкольного учреждения с социокультурным пространством города.

Взаимодействие с социальными партнерами в аспекте использования *социокультурных ресурсов* города может выступать условием амплификации детского опыта, расширения познавательного кругозора, использования уникальных ресурсов, средств и форм, применение которых невозможно или осложнено в условиях дошкольного образовательного учреждения. Пространство города в данном аспекте рассматривается как «осваиваемая среда», насыщенная разнообразными объектами (архитектурные ансамбли, музеи и театры, выставки, библиотеки и др.), интересными детям. Подлинные предметы — музейные экспонаты, необычное пространство — спроектированная на идеях развития визуальной культуры экспозиция, проявление ценностного

отношения и интереса к предметам со стороны посетителей являются источниками ценных ярких впечатлений детей.

Взаимодействие детского сада и музея может осуществляться в нескольких взаимовыгодных направлениях:

— *диагностическом* (изучение особенностей становления художественной культуры, познавательной сферы современных детей);

— *исследовательском* (поиск и апробация интересных форм работы с детьми);

— *проектировочном* (совместная разработка интересных программ, методических пособий);

— *просветительском* (информирование педагогов и родителей);

— *образовательном* (за счет создания единой образовательной среды).

Существующие технологии и программы, ориентированные на взаимодействие с социальными партнерами (образовательными учреждениями и учреждениями культуры), имеют разную глубину, механизм и целевую направленность.

Условно можно выделить:

— технологии и программы развития и образования дошкольников в условиях социокультурных учреждений (музея, театра, выставки, галереи, библиотеки, театра), включающие серии экскурсий, занятий, музейных праздников, абонементы, кружки, мастерские и дополняющие основное программное содержание. Педагоги образовательных учреждений могут использовать или рекомендовать родителям предлагаемые музейными сотрудниками формы для решения конкретных целей образования и развития (рекомендации к посещению, знакомство родителей с тематикой данных форм, опора на приобретенный детский опыт в образовательном процессе). Данное взаимодействие сводится к изучению предлагаемых музейных форм работы;

— технологии посещения музея педагогом и детьми, в рамках которых сам воспитатель или учитель проводит экскурсию или занятие в условиях музея (выставки), решая основные (не дополнительные) программные задачи, но используя музейные ресурсы. Такое направление популярно в Германии, Польше и других странах. Данное сотрудничество проявляется в консультировании педагогов музейными сотрудниками, предоставлении достоверной и полной информации, повышении квалификации. «Музейные уроки и занятия» носят точечный характер;

— технологии и программы, ориентированные на содержательно-целевое взаимодействие учреждений культуры и образовательного учреждения, предполагающие проектирование единого образовательного процесса, преемственно осуществляемого в музейном пространстве

и образовательном учреждении. Результатом такого сотрудничества является совместно разработанные программы «Музейный всеобуч» (Е. Г. Ванслова), программы музейно-педагогической программы «Здравствуй, музей!» (Б. А. Столяров), «Воспитание культурой» (Н. Б. Кутьина), «Кругозор» (Л. М. Ванюшкина, Л. Ю. Копылов, А. А. Соколова), разработки Российского этнографического музея (О. А. Ботякова).

Многие музеи, библиотеки, театры ведут успешную целенаправленную работу с образовательными учреждениями, предлагают широкий спектр форм работы с детской аудиторией, инициируют работу с учебными заведениями: дают консультации, рекламные выезды, конференции, стажировки и курсы для педагогов. Интересным является опыт культурооориентированных мероприятий, потенциально дополняющих образовательный процесс. Например, принятый в ряде городов Фестиваль музейных программ, в рамках которого детям предлагается посетить ряд учреждений (музеев, зоопарка, библиотек и др.), согласно единой тематической линии (цветные маршруты с разными темами «Время и детали», «Фантастические животные» и т. п.), используя так называемые листы активности — путеводители с интересными заданиями. За прохождения «маршрута» детям выдаются грамоты и символические призы.

Одним из не менее важных направлений является проведение совместными усилиями учреждений образования и культуры творческих конкурсов. Разработка арт-терапевтических программ также осуществляется этими учреждениями совместно и обладает не меньшей полезностью (коррекция девиантного поведения и развитие средствами театра, изобразительного искусства, музыки, пластики, художественной деятельности: рисования, музицирования и т. п.).

17.3. Проектирование взаимодействия дошкольного образовательного учреждения со школой

Проблема формирования готовности детей к школе, актуальная на протяжении многих лет, определяет необходимость определения преемственности в развитии и воспитании детей, объективной оценки детских достижений и проектировании единого и образовательного процесса, обеспечивающего безболезненный переход детей от дошкольной ступени к последующей ступени образования.

В рамках данной проблемы важным является взаимодействие с социальным партнером — школой (Т. И. Бабаева, Н. И. Гуткина, Л. А. Венгер). Это позволяет детскому саду и школе ориентироваться в нормативах и требованиях, предъявляемых государством к дошкольному

и начальному образованию в Российской Федерации, рациональнее и эффективнее проектировать и реализовывать работу по преемственности данных типов образовательных учреждений.

Как осуществляется взаимодействие детского сада и школы?

Взаимодействие может осуществляться в нескольких направлениях.

1. Разработка совместных программ, материалов, пособий в рамках учебно-методического объединения, сетевого проекта (например, в рамках исследовательской темы в творческой группе районной методической службы, обмена опытом реализации преемственной программы «Школа-2010» и т. п.).

2. Осуществление мониторинга развития и воспитания детей, осуществляемое совместными усилиями воспитателей и учителей (с этими целями учителя могут посетить несколько раз детский сад, наблюдать занятия и игры детей, беседовать с детьми и родителями).

3. Проведение консультативной работы (педагогов, родителей) в форме выездов и выступлений на родительских собраниях в детском саду.

4. Оказание дополнительных услуг (проведение курсов, кружковой работы на базе детского сада или школы с целью подготовки к школе, эстетического, когнитивного развития детей).

5. Помощь в процессе подготовки детей к школе, формирование мотивационной готовности в форме экскурсий по школе, виртуальной или реальной переписки с будущими первоклассниками, игровых заданий детям, участия первоклассников в мероприятиях в детском саду.

6. Проведение совместных мероприятий (концертов, праздников, дней здоровья, выставок, социальных акций).

Школа является важным социальным партнером любого детского сада. Такое сотрудничество создает непрерывность образования ребенка на дошкольной и начальной ступенях образования, нивелирует дублирование действий воспитателей и учителей, позволяет организовать качественную подготовку ребенка к обучению в школе.

Глава 18. Проектирование взаимодействия дошкольного учреждения с семьей

18.1. Особенности семейного воспитания детей дошкольного возраста

В современной дошкольной педагогике семья рассматривается как основной фактор, определяющий личность ребенка дошкольного возраста. В семье под влиянием любящих взрослых закладываются основы всех

сторон развития дошкольника. Именно семья способствует в первую очередь сохранению и укреплению здоровья ребенка и его физической формы, определяет успешность интеллектуально-речевого развития и детской любознательности, помогает раскрыться способностям дошкольника и формирует художественные вкусы.

Особую роль семья, родственники играют в социализации ребенка. Именно родителям в первую очередь хочет подражать ребенок, он разделяет и сохраняет их взгляды, установки, интересы, образцы поведения, приобщается к семейным традициям.

При полноценном общении с близкими в семье у ребенка пробуждаются активность, инициативность, открытость по отношению к другим людям. Необходимо помнить, что у дошкольника любая социальная потребность прямо или косвенно преобразуется в потребность в общении с родителями, их любви, внимании, принятии.

Каковы особенности воспитания ребенка дошкольного возраста в семье?

Воспитание дошкольников в семье имеет ряд особенностей, о которых важно помнить педагогу дошкольного учреждения.

Семейное воспитание носит эмоционально-личностный характер. Оно изначально строится на безусловной любви родителей к ребенку и ребенка к родителям. Кроме того, именно в семье воспитание носит индивидуальный характер не только по своим формам, но и по содержанию. Даже если в семье несколько детей, воспитательное воздействие родителей всегда ориентировано на конкретного ребенка, сына или дочь, с присущими ему особыми достоинствами и недостатками.

В отличие от педагогического процесса в образовательном учреждении, воспитание в семье происходит в ходе организации повседневной жизни — совместных дел, игр, разговоров близких с ребенком. Можно сказать, что ребенка дома воспитывает весь уклад жизни семьи, в нем так или иначе участвуют все близкие люди, окружающие ребенка, — родители, бабушки и дедушки, братья и сестры.

Каковы факторы семейного воспитания?

Определяя воспитательный потенциал семьи, исследователи определяют такие его важнейшие составляющие, как характер внутрисемейных взаимоотношений, семейное общение, культура семьи и семейные традиции.

Решающим фактором семейного воспитания являются внутрисемейные взаимоотношения — родных с ребенком и членов семьи между собой. Открытые, доверительные отношения, построенные на принятии значимости потребностей каждого из членов семьи, поддержки его достижений и помощи в преодолении трудностей определяют оптимальный характер семейного воспитания.

Общение с родителями и близкими играет особую роль в семейном воспитании ребенка-дошкольника, в развитии его личности. Исследования психологов показывают, что опыт общения, приобретенный дошкольником в семье, в значительной степени определяет характер его взаимоотношений с другими людьми в последующей жизни (М. И. Лисина, Т. А. Репина, Ю. П. Азаров). Общение дошкольника с близкими стимулирует его интерес к самопознанию, развивает представления о себе, своих возможностях, помогает ему устанавливать связи между своим прошлым, настоящим и будущим.

Особое значение общение с близкими имеет для ребенка раннего и дошкольного возраста. Психологи отмечают, что в период от 4 месяцев до 3 лет помимо интенсивного общения со взрослыми ребенок нуждается в постоянном и эмоционально-личностном контакте с одним человеком (мамой, бабушкой). Прекращение такого контакта на продолжительное время нарушает естественное формирование многих качеств детей.

Наряду с характером семейных отношений и особенностями внутрисемейного общения огромное влияние на развитие личности ребенка оказывают культура семьи, ее традиции. Сегодня возрождение семейных традиций и приобщение к ним дошкольников в первую очередь зависит от позиции родителей, их заинтересованности и умения приобщать к семейным традициям детей.

Однако наряду со всем многообразием факторов целенаправленное, осознанное педагогическое воздействие родителей на ребенка-дошкольника определяется выбираемыми ими методами семейного воспитания.

Как воспитывать ребенка в семье?

Методы семейного воспитания — это способы взаимодействия родителей с детьми, с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое влияние родителей на сознание и поведение детей. На выбор родителями методов семейного воспитания влияет множество факторов: личностные особенности родителей, их сознательные и бессознательные установки касательно эффективности отдельных методов воспитания, особенности взаимоотношений взрослого с ребенком, педагогическая культура родителей и др.

В семейном воспитании дошкольников используются такие методы, как личный пример родителей, объяснение, беседа, убеждение; требование, контроль; приучение, упражнение; поощрение, наказание. Особое место в методике семейного воспитания занимает игровой подход как условие успешного применения различных методов.

Действенность личного примера как метода воспитания объясняется такой возрастной поведенческой особенностью дошкольников,

как подражательность. Они с удовольствием копируют манеру говорить, стиль общения, привычки старших. Таким образом дети накапливают собственный опыт поведения и отношения к окружающему. Со временем образ жизни семьи становится и образцом для подражания взрослеющих детей. Однако личный пример становится действенным методом семейного воспитания, если ребенок почувствует необходимость следования ему и если попадет в условия этой необходимости.

Можно выделить следующие условия педагогически грамотного применения методов семейного воспитания:

— соответствие содержания методов возрасту и индивидуальным особенностям ребенка;

— выбор методов воспитания на основе уважения взрослыми личности дошкольника;

— согласованность методов воспитания, используемых разными членами семьи;

— сочетание разнообразных методов воспитания.

18.2. Технологии проектирования взаимодействия дошкольного учреждения с семьей

В современных исследованиях, документах по проблемам дошкольного образования подчеркивается особое значение семейного воспитания в развитии ребенка. Новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения строится на основе идеи о том, что основную ответственность за воспитание, развитие и образование детей несут родители. Все остальные воспитательные институты — дошкольные учреждения, школы, дома творчества, музыкальные школы — должны дополнить, поддержать, направить их воспитательную деятельность (Т. А. Куликова).

Такая философия требует и иных линий отношений семьи и дошкольного учреждения, которые чаще всего определяются как взаимодействие и сотрудничество. Взаимодействие в данном случае рассматривается как способ организации совместной деятельности между субъектами, цель которой — добиться взаимопонимания и сотрудничества. Многие авторы в качестве результата такого взаимодействия выделяют особые взаимоотношения между педагогами и родителями, характеризующиеся общей заинтересованностью, готовностью к контактам, доверительностью, взаимоуважением (Е. П. Арнаутова, Т. И. Бабаева, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева). Важно отметить, что в процессе взаимодействия и педагоги, и родители занимают субъект-

ную позицию — стремятся к совместной деятельности по воспитанию дошкольников, разрешению возникающих трудностей, проявляют активность, инициативу.

Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи направлено на совместное с родителями воспитание и развитие дошкольников, духовное сближение родителей с детьми и педагогов с родителями, вовлечение родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения.

В чем трудности взаимодействия детского сада и семьи?

Если в теории признается необходимость взаимодействия между педагогами и родителями, то в практике дошкольного образования существует целый ряд препятствий.

Первая группа трудностей связана с тем, что у современных родителей немало социальных и психологических проблем, которые прямо или косвенно влияют на все стороны семейного воспитания, отвлекают их от задач развития детей, взаимодействия с образовательными учреждениями.

Психологи, социологи выделяют следующие проблемы современной семьи:

— изменение взаимоотношений в семьях, от традиционного патриархального, или детоцентристского, к либеральному, или партнерскому, типу взаимоотношений, но чаще — формальному;

— тревога родителей за будущее своих детей, их здоровье, успехи, осознание родителями невозможности научить детей тому, как надо жить в современном обществе, в котором родители и сами дезориентированы;

— острое прохождение кризисных этапов семьи на фоне неблагополучия социальной ситуации, увеличивающееся количество проблем внутрисемейных взаимоотношений, скандалов, разводов.

Эти трудности семьи усугубляются личностными проблемами современных родителей: усталостью, психическим и физическим перенапряжением, возникающим чувством одиночества, отсутствия понимания, ростом чувства вины перед детьми, своей несостоятельности, беспомощности (В. В. Дружинин, Л. Г. Петряевская, Н. Ю. Синягина).

Для отдельных родителей актуален подход, при котором основная ответственность за развитие и образование ребенка лежит на педагогах, а родители выполняют в воспитании своего ребенка «вспомогательную роль»: одеть, накормить, побеседовать о проступках.

Все это приводит к тому, что многие родители во взаимодействии с педагогами дошкольного учреждения занимают пассивную, иногда несколько отчужденную позицию. Но даже те родители, которые стре-

мятся к сотрудничеству с воспитателями, часто не решаются первыми проявить инициативу и активность, не знают возможных форм сотрудничества, не находят контактов с воспитателями.

Поэтому именно педагогу дошкольного учреждения во взаимодействии с семьями воспитанников принадлежит роль организатора, инициатора совместной деятельности.

Каковы условия взаимодействия детского сада и семьи?

Успешность взаимодействия дошкольного учреждения и семьи возможна при готовности педагогов к сотрудничеству с родителями и готовности родителей к совместному с педагогами воспитанию своих детей. Поэтому прежде чем организовать взаимодействие с семьей, воспитателям необходимо разобраться, что их самих волнует и радует в развитии детей их группы. Только такая заинтересованная позиция поможет воспитателям найти понимание и поддержку у родителей. Кроме того, сам воспитатель должен хорошо понимать, какие задачи он сможет более эффективно решить при взаимодействии с семьей, уметь поддерживать с родителями как деловые, так и личные контакты, вовлекать их в процесс совместного воспитания дошкольников.

Важной составляющей готовности педагогов к сотрудничеству с семьей является владение ими методами и формами взаимодействия, предполагающими развитие субъектной позиции родителей. Это такие формы, как проведение дискуссий, круглых столов с родителями, совместного с ними анализа проблем семейного воспитания ребенка, проведения коммуникативных игр, элементов игротренинга.

Для того чтобы заинтересовать родителей, педагогу важно понять, какие они, что для них важно в развитии их собственного ребенка, какие жизненные ценности они исповедуют. Поэтому для организации взаимодействия воспитателя с родителями необходимым условием будет являться проведение диагностики семейного воспитания. Исходя из результатов этой диагностики, будут отличаться задачи, содержание и методы работы со всеми и с отдельными родителями.

Таким образом, осуществление эффективного взаимодействия дошкольного учреждения и семьи возможно при следующих условиях:

— готовность педагогов к взаимодействию с родителями;

— настроенность родителей на совместное с педагогами воспитание своих детей;

— осуществление педагогической диагностики особенностей семьи и семейного воспитания дошкольников;

— определение значимых для педагогов и родителей задач и содержания, на основе которых будет осуществляться взаимодействие дошкольного учреждения и семьи.

В исследованиях по дошкольной психологии предлагаются разные технологии проектирования взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Так, например, в работе Т. И. Бабаевой разработана педагогическая технология взаимодействия воспитателей и родителей в подготовке детей к обучению в школе. Автор подчеркивает, что особое значение в этом взаимодействии отводится взаимопониманию и обоюдному доверию педагогов и родителей, которые нашли отражение в общем девизе технологии «Возьмемся за руки, друзья».

На основе анализа исследований может быть определена общая технология проектирования взаимодействия дошкольного учреждения с семьей, которая строится по следующим этапам.

Диагностический этап направлен на изучение воспитателем особенностей семей и семейного воспитания дошкольников, интересов и потребностей родителей на основе методов психолого-педагогической диагностики.

Для этого воспитатель использует методы первичной диагностики: анкетирование родителей на тему «Мой ребенок», беседу с родителями «Наша семья и ребенок», наблюдение за общением родителей и детей в утренний и вечерний отрезок времени.

Наряду с традиционными методами изучения особенностей семейного воспитания в ходе предварительной диагностики целесообразно использовать и сравнительно новые методы, некоторые из которых вошли в педагогическую практику из психологии и психотерапии.

Мониторинг, проводимый после реализации отдельных этапов взаимодействия с семьей, позволяет оценить эффективность взаимодействия, удовлетворенность родителей совместной деятельностью.

Мотивационно-образовательный этап (подготовительный) включает в себя вовлечение родителей в совместную с педагогом деятельность по воспитанию и обучению дошкольников, развитие у них интереса к особенностям своего ребенка и формированию его личности. На этом же этапе воспитатель помогает родителям разрешить трудности в семейном воспитании дошкольников, обогащает их педагогические знания и умения, организует психолого-педагогическое образование семьи.

На этом этапе педагог помогает понять родителям, что именно их перспективное сотрудничество даст для развития ребенка. В зависимости от выбранного направления такое сотрудничество сможет расширить кругозор детей и решить их коммуникативно-речевые проблемы, или развить детскую любознательность и познавательную активность, или повысить уверенность ребенка.

Проектировочный этап предполагает постановку педагогами и родителями целей и задач и определение содержания совместной деятель-

ности по воспитанию и развитию дошкольников в семье и детском саду. Постепенно педагог подводит родителей к обсуждению актуальных задач развития дошкольников, которые им предстоит решать сообща.

В ходе бесед, родительских собраний педагог не только информирует родителей об особенностях развития их детей, их достижениях и проблемах, но и предоставляет им свободу высказать свою точку зрения, предложить пути решения, поделиться идеями.

На этом этапе воспитатель не только стремится установить тесные взаимоотношения с каждым родителем, но и способствует сплочению родительского коллектива группы — возникновению у них желания общаться, делиться проблемами, вместе с детьми проводить свободное время.

В последних психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что для современных семей весьма часто характерны эмоциональное неблагополучие ребенка, дефицит общения и совместной деятельности с родителями. Все это приводит к тому, что около четверти дошкольников чувствуют себя недостаточно любимыми, недостаточно нужными своим родителям, испытывают тревожность и даже чувство враждебности к родственникам.

Кроме того, исследования по проблемам семейного воспитания показывают, что многие родители испытывают трудности в воспитании детей. Для 70 % современных родителей в той или иной степени характерна неуверенность в правильности своей воспитательной позиции. Такая неуверенность взрослых негативно влияет на развитие личности дошкольников, порождая в их поведении неуравновешенность, тревожность, стремление управлять поведением родителей, затрудняет нормальные взаимоотношения в семье. При этом часто родители не осознают этих проблем, не понимают особой роли семьи в развитии ребенка в дошкольном детстве, а среди тех родителей, кто видит эти проблемы, только часть готова затратить усилия, чтобы их решать.

В основу создания образовательных программ для родителей должны быть положены следующие принципы (Л. Г. Петряевская):

— принцип приоритетности влияния семейных отношений, семейного воспитания на становление личности ребенка;

— принцип значимости внутрисемейных отношений как ведущего компонента воспитательного потенциала семьи;

— принцип единства и непротиворечивости воздействия семьи и образовательного учреждения в воспитании ребенка;

— принцип целостного развития ребенка, предполагающий отражение многообразия влияния семьи на формирование целостной структуры личности ребенка.

Педагогическое образование родителей дошкольников ориентировано на развитие активной, компетентной позиции родителя (Е. А. Носова, Л. Г. Петряевская).

Выбирая направления педагогического образования, воспитатель ориентируется на потребности родителей группы. На основе анализа результатов педагогического мониторинга он определяет наиболее значимые темы для педагогического образования родителей (например, «Развиваем детскую самостоятельность», «Как научить ребенка играть», «Как организовать семейный досуг»).

Педагогическое образование родителей должно помочь им научиться строить повседневное общение с ребенком на основе идей гуманистической педагогики: уважения личности ребенка, принятия его таким, каков он есть, учета его интересов и потребностей, умения ставить себя на место ребенка. Важно, чтобы программы педагогического образования родителей были ориентированы на запросы разных категорий родителей — разного возраста, с разным уровнем образования, педагогической компетентности, имеющих разную установку по отношению к воспитанию ребенка. Это могут быть такие программы, как «Мамина школа», «Вместе с папой», «Программа для родителей с “балующим” типом воспитания», «Вместе готовим ребенка к школе».

Содержательно-практический (основной) этап нацелен на реализацию оформленных задач. На этом этапе организуется совместная деятельность воспитателя и родителей, направленная на развитие ребенка с учетом общих целевых установок и своеобразия индивидуальных особенностей детей, их потребностей и интересов.

Так, совместно решая задачи развития детской самостоятельности, инициативности, родители и педагоги поддерживают стремление малышей участвовать в элементарной трудовой деятельности (вместе с мамой испечь пирожки, помочь навести порядок в комнате, сделать полку вместе с папой). Общаясь с родителями, педагог подчеркивает, что взрослым очень важно поощрять самостоятельность детей, поддерживать попытки ее проявления, хвалить ребенка за помощь и заботу.

На этом этапе воспитатель стремится активно включать родителей в совместную деятельность с их детьми: сюжетные и подвижные игры, совместное рисование, создание общих поделок. Очень важно помочь родителям получать удовольствие от совместных игр, общения со своим ребенком.

Совместному общению взрослых и детей посвящен цикл игровых встреч с мамами «Вот она какая, мамочка родная», где мамы совместно с детьми играют, рисуют, читают, рассказывают, поют, угощаются сладостями собственного приготовления, «Сильные, ловкие, смелые»

(дети вместе с родителями играют в подвижные игры), «Мы рисуем Новый год» (дети вместе с близкими рисуют).

Сплочению родителей и педагогов будет способствовать совместное с родителями оформление групповых газет, фотоальбомов (например, «Вот какие малыши, полюбуйтесь от души», «Вместе ходим в детский сад», «У нас в семье праздник»).

Взаимодействуя с родителями, воспитатель подчеркивает, что именно в семье ребенок получает опыт коммуникации с другими людьми, учится понимать их чувства, настроения, сопереживать, проявлять внимание, заботу о своих близких. Поэтому успешно решить задачи по воспитанию у дошкольников гордости за свою семью, укоренению представлений об индивидуальном своеобразии семей, прививанию культуры поведения возможно только при взаимодействии детского сада и семьи.

Для решения этой задачи воспитатель проводит такие игровые встречи детей и взрослых, как, например, «Посмотрите, это я, это вся моя семья» (вместе с гостями — разными членами семей — дети рассматривают фотографии, семейные альбомы, детские рисунки о семье, поют песни, танцуют).

Видя рост достижений своего ребенка, сами родители более активно включаются в педагогический процесс, организуя совместную с детьми досуговую деятельность (детско-родительские праздники, развлечения, экскурсии и прогулки по городу).

На *оценочно-рефлексивном этапе* подводятся итоги взаимодействия, его результативности, вносятся коррективы в стратегию дальнейшего сотрудничества.

Результаты детей становятся предметом обсуждения с родителями, в ходе которого важно уделить внимание педагогической рефлексии, что служит основой для определения перспектив дальнейшей правильной воспитательной работы. В процессе совместной с родителями деятельности воспитатель опирается на развивающиеся у них способности к самоанализу, к оценке результативности ребенка, умения замечать, как изменение собственной воспитательной тактики приводит к росту личностных достижений ребенка. Совместное подведение итогов, анализ качественных изменений, которые произошли в развитии дошкольников, становятся основой проектирования очередного шага.

В заключение следует отметить, что последовательность выделенных этапов технологии взаимодействия родителей и педагога достаточно условна. В практике дошкольного образования в соответствии с выбранными задачами могут сосуществовать несколько этапов взаимодействия дошкольного учреждения и семьи.

Глава 19. Ребенок на пороге школы…

19.1. Готовность ребенка к школьному обучению

В чем сущность готовности ребенка к школьному обучению?

Современная дошкольная педагогика нацелена на исследование эффективных условий и средств, обеспечивающих качественную подготовку детей к школе. Научные поиски в этом направлении связаны с углублением подходов к пониманию феномена «готовность современного дошкольника к школе», с разработкой содержания, педагогических условий и технологий подготовки детей к школьному обучению.

Готовность к школе — важный итог развития ребенка в период дошкольного детства и значимый показатель эффективности воспитания и обучения дошкольника в детском саду и семье. Готовность к школе является результатом образовательной работы с детьми, осуществляемой семьей и дошкольным учреждением на протяжении всего дошкольного возраста. Достижение высокого уровня готовности к школьному обучению является условием успешной учебы и эмоционального благополучия первоклассника.

Поступление в школу — новый этап в жизни каждого ребенка. Происходит смена ведущего вида деятельности, свободная игровая деятельность сменяется учебной. Ребенок осваивает новую социальную роль ученика и все связанные с новым социальным положением требования и обязанности. Мера личной ответственности школьника за свои действия и поступки становится по сравнению с дошкольником намного выше. Изменяются отношения ребенка со взрослыми, родителями, учителем. Социальные ожидания и оценки взрослых напрямую связываются с успешностью школьного обучения ребенка. Вхождение в новые условия сопряжено с высокими физическими, умственными и эмоциональными нагрузками, которые испытывает каждый первоклассник, приступающий к учебе.

Исследования, выполненные в разных странах, единодушны в том, что неуспешный школьный старт нарушает гармонию морфофункционального и личностного развития ребенка и часто переживается ребенком как «школьный стресс», или «адаптационная болезнь». Это неблагоприятно сказывается на общем развитии ученика, его самооценке и отношении к учебной деятельности.

Каковы аспекты готовности к школе?

Готовность к школе — многогранное, многокомпонентное понятие. Выделяются три взаимосвязанных аспекта рассмотрения данного феномена: физиологический, психологический, социально-личностный.

Физиологический аспект готовности раскрывает готовность к школе с позиции созревания организма и физической формы будущего школьника. «Школьная зрелость» показывает уровень морфофункционального развития ребенка, характеризующий его потенциал к систематическому обучению в школе и возможности справиться с учебной нагрузкой без ущерба для здоровья. Для выявления этого уровня используется многофакторный анализ, предполагающий оценку биологической зрелости организма, состояния здоровья, оценку функциональной готовности и прежде всего ряда физиологических функций. Формирование школьной зрелости идет неравномерно. Это следует учитывать при определении сроков начала обучения в школе. Задержка в формировании школьной зрелости, проблемы со здоровьем ребенка служат весомым основанием для начала обучения не ранее 7 лет.

Психологический аспект рассмотрения готовности к школе связан с понятием психологической готовности, которая характеризует особенности психического развития ребенка на пороге школьного обучения (мотивационного, волевого, познавательного, коммуникативного и пр.) с позиции благоприятной адаптации к новым условиям школьного обучения и успешности решения задач учебной деятельности, общения и познания в школе.

В содержании психологической готовности особо выделяется *интеллектуальная готовность к школе*, под которой понимается уровень развития основных психических процессов, обеспечивающих эффективную интеллектуальную деятельность ребенка в школьном обучении. Интеллектуальная готовность к школе предполагает у детей наличие должным образом сформированных познавательной активности и познавательного интереса, овладение способами и приемами умственной деятельности, развитие знаково-символической функции сознания, речи, общего кругозора и способности к дифференциации картины мира.

Учебная деятельность школьника связана с высокой произвольностью, это обусловливает необходимость формирования элементарной *волевой готовности к школе*. Она выражается в способности ребенка к проявлению настойчивости в достижении цели, появлении мотивов «долженствования», в умении подчинять свои действия правилам, осуществлять самоконтроль, что в значительной мере облегчает процесс вхождения в новые условия школьного обучения.

Социальный аспект рассмотрения готовности связан с понятием *социально-личностной готовности к школе*. Социально-личностная готовность характеризует уровень личностного развития дошкольника с позиции его стремления к новой социальной роли ученика, социальной уверенности, способности построить свои отношения с окружающими

в соответствии с культурными нормами. Социально-личностная готовность к школе предполагает также определенный уровень развития эмоциональной сферы, самосознания и самооценки ребенка.

Социально-личностная готовность свидетельствует о достижении ребенком элементарной социальной зрелости, позволяющей ему правильно ориентироваться в мире, вступать в общение и взаимодействие с людьми, осознавать важность и необходимость обучения в школе, проявлять самостоятельность и активность. Объективную основу для благоприятного вхождения в новую систему отношений в школе создают сформированные в дошкольные годы социально-ценностные ориентации, то есть освоенные ребенком смыслы и построенные на их основе модели поведения, которые субъективно осознаются дошкольником как необходимые и социально одобряемые.

Успешное обучение в школе зависит от мотивационной и коммуникативной готовности ребенка.

Мотивационная готовность к школе выражается в активном стремлении ребенка к обучению в школе, к усвоению новых знаний и проявляется в отношении к учебе как общественно значимому делу. Будущий школьник испытывает потребность в новом социальном статусе, желание участвовать в серьезной деятельности, результаты которой положительно оценят значимые взрослые.

Коммуникативная готовность к школе характеризует уровень коммуникативных умений и коммуникативной культуры ребенка на пороге школьного обучения, она проявляется в способности к содержательному общению со взрослыми и сверстниками, овладении правилами культуры общения, устойчивости привычек культурного поведения. Коммуникативная готовность предполагает наличие произвольно-контекстного общения со взрослыми и кооперативно-соревновательного общения со сверстниками.

Специальная готовность к школе является дополнением общей готовности и определяется наличием у ребенка специальных знаний, умений и навыков, необходимых для изучения учебных предметов: математики, языка, природоведения.

В современной дошкольной педагогике наряду с рассмотрением отдельных видов готовности наблюдается стремление к целостному рассмотрению готовности к школе как новообразованию личностного развития старшего дошкольника, вступающего в ситуацию школьного обучения. В этом смысле личностная готовность к школе проявляется как взаимосвязь ряда компонентов (эмоционально-ценностного, содержательно-деятельностного, контрольно-регуляторного).

Эмоционально-ценностный компонент характеризует общую направленность личности старшего дошкольника на предстоящее школь-

ное обучение. Его ядро образуется триединством таких мотивов, как мотив стремления к новой социальной роли («хочу стать школьником»), познавательно-личностный мотив («узнать новое, интересное в школе») и социально-нравственный мотив («оправдать ожидания взрослых и стать хорошим учеником»).

Содержательно-деятельностный компонент готовности к школе обращен к сфере социального сознания и деятельности старшего дошкольника. Содержательный аспект готовности к школе раскрывает совокупность представлений и ценностных ориентаций, обеспечивающих основу общего кругозора и дифференциации сфер окружающего мира. Деятельностный аспект определяется практическими возможностями старшего дошкольника в осуществлении разных видов детской деятельности. Он раскрывает дошкольника как «деятеля» с высоким уровнем инициативности и самостоятельности (репродуктивной, продуктивной и творческой).

Регуляторно-контрольный компонент личностной готовности к школе характеризует будущего школьника с позиции возможностей элементарной саморегуляции и самоорганизации своей активности на основе заданных требований или общепринятых норм, элементарного самоконтроля, оценки своих действий и результатов деятельности.

Объединяющим началом всех компонентов личностной готовности выступает развивающееся самосознание старшего дошкольника, основанное на понимании и эмоциональном переживании ребенком своего взросления, растущей самостоятельности и стремлении к новой социально одобряемой жизненной позиции школьника («Я расту! Я хочу стать школьником!»).

Что свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению?

Центральным новообразованием старшего дошкольного возраста, свидетельствующим о становлении личностной готовности ребенка к решению задач школьного обучения, является формирующаяся субъектная позиция в деятельности, общении и познании. Она характеризуется новыми достижениями и возможностями старшего дошкольника самостоятельно решать широкий круг доступных познавательных, продуктивных, коммуникативных и творческих задач в детской деятельности, развитием познавательных мотивов и положительных личностных социальных ожиданий, связанных с новой школьной позицией.

Степень готовности к обучению в школе определяется возможностями будущего школьника решать адекватные возрасту задачи детской деятельности, общения и познания разной сложности:

— на уровне простого повторения и воспроизведения предложенного образца решения (репродуктивная самостоятельность);

— на уровне самостоятельного переноса аналогичного решения в другие условия (операторная самостоятельность);

— на уровне самостоятельного внесения отдельных новых элементов в решение задач (инициативная самостоятельность);

— на уровне творческого подхода к решению (творческая самостоятельность).

Высокий уровень готовности к школьному обучению определяется умением ребенка самостоятельно действовать как в нормативно заданных, так и в свободно выбираемых условиях детской деятельности и общения, а также наличием активно выраженного стремления к познанию и будущей социально-статусной роли школьника.

Интерес в современной дошкольной педагогике вызывает проблема готовности ребенка к школе с позиции компетентностного подхода. В соответствии с ним готовность к школе рассматривается в аспекте формирования у старшего дошкольника начальных компетентностей.

Компетентности ребенка — это интегративные личностные характеристики, определяющие его способность к решению разнообразных доступных задач жизни и деятельности.

В системе начальных компетентностей старшего дошкольника выделяются начальные ключевые компетентности и начальные специальные (допредметные) компетентности (А. Г. Гогоберидзе).

Для начальных ключевых компетентностей характерна многофункциональность, овладение ими позволяет ребенку решать различные проблемы в повседневной, жизни и деятельности, они универсальны, переносимы и применимы в различных ситуациях.

Начальные ключевые компетентности требуют целостного развития ребенка (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сферы) как субъекта деятельности и поведения.

Начальные ключевые компетентности многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура).

В структуре начальных ключевых компетентностей выделяются начальные здоровьесберегающая, личностно-социальная, учебно-познавательная компетентности, отражающие способность детей самостоятельно решать задачи, связанные с укреплением и сохранением здоровья, с деятельностью, с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, совокупностью развивающихся представлений ребенка о себе, развитием основных познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).

Выделение в начальных ключевых компетентностях здровьесберегающей, социально-личностной и учебно-познавательной сфер отражает современное понимание целостности процессов развития и образования

ребенка старшего дошкольного возраста. Именно становлению начальных ключевых компетентностей отводится ведущее место в образовании детей.

Начальные специальные допредметные компетентности обеспечивают специальную готовность ребенка к школьному образованию, содержание которого определяется набором учебных предметов. В структуре начальных специальных компетентностей ориентировочно можно выделить: начальную речевую компетентность, начальную литературную компетентность, начальную математическую компетентность, начальную экологическую компетентность, а также компетентность художественную.

Проявление начальных ключевых и начальных специальных (допредметных) компетентностей свидетельствует о готовности ребенка старшего дошкольного возраста к переходу на следующую образовательную ступень.

Следует подчеркнуть, что проблема подготовки ребенка к школе относится к числу вечных проблем дошкольного воспитания. Поставленная еще в XVII веке Я. А. Коменским в «Наставлении к материнской школе», она до настоящего времени не утратила своей актуальности и служит предметом споров и дискуссий, поиска новых теоретических и методических, организационных подходов. В настоящее время проблема готовности к школе рассматривается в связи с реализацией концепции модернизации и непрерывного образования, Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Обращение к проблеме предшкольного образования связано с задачей выравнивания стартовых возможностей детей при переходе в школу, гуманизацией начала школьного обучения, созданием единой системы подготовки детей предшкольного возраста к школе.

19.2. Особенности организации процесса подготовки к школе в детском саду

Какие задачи решает процесс подготовки ребенка к школе?

Подготовка к школе в детском саду — это содержательный, индивидуально ориентированный процесс, который решает задачи становления у старших дошкольников основных компонентов школьной готовности. Процесс подготовки к школе состоит не в максимальном ускорении развития ребенка, не в форсировании сроков и темпов перевода его на «рельсы» школьного возраста, а прежде всего в создании для каждого дошкольника условий наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей.

Подготовка к школе обеспечивает необходимый уровень развития и перспективу дальнейшего успешного продвижения ребенка в образовании.

Недопустимо ограничивать подготовку к школе только интеллектуальной стороной, умножением знаний детей, подготовкой к будущим учебным предметам, как это нередко все еще наблюдается на практике. Знания являются не столько самоцелью, сколько одним из средств общего развития ребенка и становления его отношения к миру. Если ребенок обладает многими знаниями, но при этом не умеет общаться и сотрудничать со сверстниками и взрослыми, не способен самостоятельно решать доступные возрасту практические вопросы, не проявляет эмоциональной отзывчивости к окружающим, его могут ожидать серьезные личностные проблемы в школе.

В детском саду подготовка к школе осуществляется на протяжении всего дошкольного детства и завершается в старшем дошкольном возрасте. Особую роль в этом выполняют старшая и особенно подготовительная группа, в которой процесс подготовки к школе разворачивается наиболее полно.

Подготовка к школе является частью общей цели воспитания целостной личности ребенка в дошкольном детстве. Она направлена на стимуляцию познавательной активности, коммуникативных умений, формирование детской самостоятельности, инициативы, воображения и творчества, укрепление физического и психического здоровья, а также развитие стремления к школе, к новой социальной роли ученика.

Процесс подготовки к школе отвечает общим требованиям организации современного образовательного процесса в дошкольном учреждении, но вместе с тем требует особых акцентов в отборе содержания, педагогических методов, средств, условий деятельности в целях реализации готовности к школе в полном объеме.

Образовательный процесс в группах детей предшкольного возраста ориентирован на перспективу предстоящего обучения в школе. В связи с этим решаются задачи развития у старших дошкольников интереса к школе; обогащения представлений о школе и жизни школьников, воспитания стремления детей к новой социальной роли и позиции школьника.

Необходимость постановки и решения данных задач определяется логикой личностного развития. Психологические данные показывают, что личностная организация человека формируется как способ овладения будущим. Настроенность сознания, чувств, воображения личности на протекание будущих действий и отношений играет существенную роль в проявлении активности и целенаправленности ее деятельности,

поступков и отношений. «Желание своего будущего есть желание развития» (Л. И. Анциферова).

Поэтому необходимо формировать у старших дошкольников образ школы как образ *желаемого* будущего, тем самым обогатить детские представления и снять присутствующую у части детей неуверенность и настороженность по поводу предстоящего обучения в школе.

Формирование положительного образа ближайшего будущего у старшего дошкольника должно осознаваться взрослыми (педагогами и родителями) как особая задача подготовки к школе, требующая определенных средств и методов и решаемая комплексно в единстве развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и поведенческих сторон личности будущего школьника.

Для этого в детском саду используются экскурсии в школу, встречи с учителем и школьниками, песни о школе, музыкальные, литературные произведения, игры на школьную тему, рассказы воспитателя о школьных годах, совместные со школьниками праздники, встречи с учителем и пр. Целесообразно в группе выделить учебную зону, где следует поместить школьные принадлежности, атрибуты для игр в школу, повесить рабочие тетради, школьную доску и пр.

Главное, чтобы в развитии интереса детей к школе не было формализма, чтобы школьная перспектива, входя в содержание образовательного процесса, связывалась в первую очередь с увлекательными делами детей, с переживанием ими ощущения своего взросления, возрастания самостоятельности, с развитием уверенности в себе, стремлением к школьному обучению.

Переход в старший возраст связан с изменением статуса дошкольников в детском саду. В общей семье воспитанников детского сада они становятся самыми старшими. Воспитатель помогает детям осознать и эмоционально прочувствовать свое новое положение, вовлечь детей в новые коллективные дела, важные для их личностного развития, расширить сферу социального поведения. Старшие дошкольники участвуют в оформлении детского сада к праздникам, становятся помощниками воспитателя в группе, проявляют заботу о детях младшего возраста.

Задача воспитателя — обеспечить условия для развития у старших дошкольников широкой самостоятельности, интереса к познанию и творчеству, гуманных чувств, ценностных ориентаций, стремления к школе, к новой социальной роли ученика.

Сущность адекватно построенного процесса подготовки к школе состоит в создании условий, в которых у ребенка в разнообразной деятельности накапливается, расширяется, осмысливается личный субъектный опыт, насыщенный средствами и способами активного

взаимодействия с миром. Старшие дошкольники осваивают разные способы самостоятельного познания: наблюдение и самонаблюдение, сенсорное обследование объектов, логические операции (сравнение, анализ, синтез, классификация), простейшие измерения, экспериментирование с природными и рукотворными объектами. Будущие школьники практическим путем овладевают средствами самостоятельного выражения эмоционально-ценностного отношения к миру и установления контактов с людьми (речь, невербальные средства выражения социальных эмоций, моральные и эстетические нормы культуры общения и отношений, умения взаимодействия и сотрудничества). В разных видах деятельности дети осваивают соответствующие умения: познавательные, трудовые, изобразительные, коммуникативные, игровые, конструктивные. Все это пополняет субъектный опыт детей и возможность творческого самовыражения.

Особое внимание уделяется освоению детьми универсальных умений: принять цель деятельности, элементарно спланировать, подобрать в соответствии с целью необходимые материалы, получить результат и выразить к нему свое отношение. В разных видах деятельности создаются условия для развития у детей способности сознавать свой замысел, находить для его осуществления средства и способы, сравнивать затем полученный результат с первоначальной идеей, осуществлять элементарный самоконтроль. При этом воспитатель учит детей пользоваться наглядными средствами, помогающими планомерно двигаться к поставленной цели: опорными схемами, моделями, пооперационными картами.

Развитие субъектной позиции, а именно детской самостоятельности, инициативы, творчества у старших дошкольников решается воспитателем широко, во всех формах образовательного процесса. Это достигается на основе интеграции образовательного содержания, взаимосвязи и взаимодополняемости разных видов детской деятельности, их единой направленности на развитие познавательной активности, самостоятельности, общения, социальных чувств и стремления к будущей позиции школьника.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что дети нередко испытывают неуверенность в осуществлении своих замыслов, им необходима поддержка со стороны взрослых. Ребенок должен быть уверен, что его поймут и помогут при любом исходе его попыток решить возникшую перед ним задачу. Создать для каждого ребенка ситуацию успеха в самостоятельной деятельности — важнейшая задача подготовки к школе.

Каковы условия подготовки ребенка к школе?

Условием формирования готовности к школе выступает развивающее педагогическое взаимодействие воспитателя с детьми.

Единицей развивающего педагогического взаимодействия в подготовке к школе выступает проблемная образовательная ситуация, которая разрешается ребенком в вариативном сотрудничестве с воспитателем. При этом позиция воспитателя динамично меняется от активного содействия и партнерства к роли советчика и заинтересованного наблюдателя, что открывает простор для детской инициативы и творчества.

Событийный сценарий жизни детей предшкольного возраста в детском саду выстраивается как система решения разнообразных, постепенно усложняющихся, отвечающих актуальным детским потребностям и интересам проблемных ситуаций и задач, побуждающих старших дошкольников к проявлению самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, творческому самовыражению. Воспитатель создает творческие ситуации в игровой, познавательной, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в общении со сверстниками, в ручном труде. Поддерживает творческие инициативы детей, атмосферу сотрудничества в коллективной творческой деятельности по интересам.

Образовательные ситуации конструируются воспитателем как ситуации накопления и применения практического и игрового опыта, сотрудничества и взаимодействия, познания и экспериментирования, индивидуального и совместного со сверстниками творческого решения задач. Многие образовательные и воспитательные задачи решаются в рамках совместных детских проектов, которые объединяют детей решением общей, увлекательной задачи: организация театральной студии, выпуск иллюстрированной детьми книги «Любимые сказки», подготовка праздника «Наши домашние питомцы» и пр.

В процессе взаимодействия с дошкольниками воспитатель побуждает их к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы, нацеливает на экспериментирование, рассуждение, выдвижение гипотез, задает вопросы, вовлекает в коллективное обсуждение. Используются разные формы общения с детьми: познавательное, деловое, произвольно-контекстное, внеситуативно-личностное, при этом учитывается уровень коммуникативных умений и коммуникативной культуры каждого ребенка.

Продолжается воспитание доброжелательных и дружеских взаимоотношений детей. Под руководством воспитателя эти отношения становятся более устойчивыми, формируются избирательные отношения, основанные на взаимной симпатии детей и общих интересах. Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал себя принятым в детском обществе. Это дает ему необходимое для полноценного личностного развития ощущение уверенности и защищенности. Воспитателю необходимо хорошо знать, как складывается система межличностных отношений

в группе, и своевременно оказывать помощь в преодолении трудностей в общении детей со сверстниками.

Своим поведением воспитатель всегда показывает детям пример доброго, заботливого отношения к людям, ко всему живому. Он привлекает внимание детей к внешним признакам выражения эмоционального и физического состояния людей, учит «прочитывать эмоции», активно проявлять сочувствие и готовность помочь. Расширяется область применения детьми правил культуры поведения и общения: поведение на улице, в общественных местах, в транспорте, правила безопасного поведения, общения с незнакомыми людьми и пр. Все это составляет необходимую часть социальной готовности ребенка к школе.

В подготовке к школе воспитатель постоянно опирается на растущую самостоятельность и достижения детей. Это выражается в постановке перед детьми новых, более сложных задач; в повышении требований к организованности и целенаправленности поведения и деятельности детей; в развитии умений самоконтроля и самооценки результатов; в постепенном формировании у детей воли, чувства личной ответственности за действия и поступки. В педагогическом процессе детского сада необходимо предусмотреть условия для разнотемпового продвижения с учетом возможностей детей, сохраняя тем самым естественный ход детского развития.

Предметом особого внимания воспитателя являются охрана и укрепление физического и психического здоровья будущих школьников, развитие двигательной деятельности и активности, воспитание гигиенической культуры, приобщение к ценностям здорового образа жизни.

Между 6 и 7 годами происходит активное развитие опорно-двигательного аппарата, совершенствуются двигательные качества. Но организм ребенка чувствителен к деформирующим воздействиям. Необходим постоянный контроль позы и осанки детей, использование общеразвивающих физических упражнений, укрепляющих мышечную систему, а также специальные меры для предупреждения развития плоскостопия и функциональных отклонений осанки.

Игровая деятельность сохраняет свое развивающее и образовательное значение в подготовке старших дошкольников к школе. В разнообразных сюжетных и творческих играх продолжают кристаллизоваться социальные навыки и умения, общение, дружеские взаимоотношения, взаимопонимание. Фантазия и воображение ребенка особенно выпукло раскрываются в ролевой и режиссерской игре, которая к концу дошкольного периода характеризуется наличием оригинального замысла, гибкостью развертывания сюжетной линии сообразно условиям и обстоятельствам.

В играх с правилами у будущих школьников складываются ценные механизмы правилосообразного поведения, предпосылки учебной деятельности. Игра органично вплетается педагогом в непосредственно образовательную деятельность. Обучение старших дошкольников строится как увлекательная проблемно-познавательная деятельность. Ребенок овладевает универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Игровая основа при этом сохраняется. Подбор разнообразных развивающих игр — способствующих развитию памяти, внимания, речи, способов мышления, коммуникативных умений — служит становлению всех видов готовности к школе (интеллектуальной, речевой, социальной, волевой и пр.).

Специальная готовность к школе — развитие математических представлений, родного языка, обучение началам грамоты — включается в общее содержание образовательного процесса. С этой целью используются игровые формы обучения, рабочие тетради, логические блоки, предметные и графические модели. Необходимы также печатные буквы, трафареты букв, вырезанные из наждачной бумаги и наклеенные на картон буквы (для обследования пальцами), кубики со слогами, картинки, подписанные печатными буквами, настольно-печатные игры с буквами, цифрами, тетради, ручки и пр. Дети сами составляют из букв свои имена, приклеивают их на шкафчики с одеждой, на свои рисунки. В подготовительной группе можно прикреплять к предметам интерьера «этикетки», написанные печатными буквами: «стол», «стул», «картина», «рама» и пр. Это помогает в овладении чтением.

Особое внимание уделяется развитию мелких мышц кисти рук, что подготавливает ребенка к освоению письма. С этой целью воспитатель проводит пальчиковую гимнастику, графические упражнения: штриховки и закрашивание контурных изображений, обведение трафаретов, рисование и копирование узоров и орнаментов, рукоделие, силуэтное вырезание ножницами и пр. Эти упражнения включаются в занятия, а также становятся частью игр детей «в школу».

Предметно-образовательная среда в старших группах проектируется с учетом задач активизации разных видов деятельности, развития детского сотрудничества и дружеских взаимоотношений, творчества и поисковой активности. В подборе материалов учитываются интересы и мальчиков, и девочек. В предметной среде обязательными являются материалы, активизирующие познавательную деятельность детей: развивающие игры, ребусы, кроссворды, технические игрушки и устройства, конструкторы, модели. Большой выбор предметов для развития исследовательской активности и экспериментирования: магниты, лупы,

весы, мензурки, фильтры, микроскопы, электрические фонарики и т. п. Детские энциклопедии, иллюстрированные альбомы, проспекты обогащают представления о мире и расширяют общий кругозор, необходимый будущему школьнику. Хорошо иллюстрированная книга становится источником новых интересов дошкольников. Воспитатель инициирует и поддерживает обсуждение интересующих детей проблем, вовлекает их в совместные проекты и мини-исследования.

Процесс формирования школьной готовности предполагает систематическое отслеживание хода развития детей в образовательном процессе. Педагогическая диагностика — необходимый инструмент современного компетентного воспитателя. Промежуточная педагогическая диагностика позволяет своевременно учесть проблемы в становлении основных компонентов готовности к школе и осуществить эффективный индивидуальный подход к ребенку.

Условием эффективной подготовки детей к школе является взаимодействие детского сада и семьи. Их взаимодействие определяется единым пониманием сущности готовности к школе, содержания, форм и методов подготовки к школьному обучению в детском саду и семье. Взаимодействие воспитателей и родителей, их двустороннее доверие и сотрудничество обеспечивают согласованное сопровождение подготовки ребенка к школе с учетом его индивидуальности и темпов развития.

В целом процесс подготовки к школе строится на основе «открывающейся перспективы», которая постепенно личностно принимается ребенком, эмоционально и практически переживается им как ощущение нарастающей самостоятельности и уверенности в успешном решении будущих задач.

Какие изменения происходят с ребенком в процессе подготовки к школе?

В результате подготовки к школе в развитии ребенка происходят следующие важные изменения.

Изменяются пропорции тела, вытягиваются конечности, соотношение длины тела и окружности головы приближается к параметрам школьного возраста. Подняв правую руку вверх, через голову ребенок может кистью правой руки перекрыть левую ушную раковину (филиппинский тест). Идет смена молочных зубов на постоянные. Повышается интеллектуальная и физическая работоспособность ребенка. Эти позитивные изменения являются маркерами биологической зрелости ребенка, необходимой для начала школьного обучения.

Говоря о *физическом развитии* будущего школьника, следует отметить успехи в освоении движений. У ребенка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Он са-

мостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни. В процессе разнообразных и специально подобранных упражнений развиваются кисть, мелкая мускулатура пальцев рук, что служит гарантией овладения письмом.

Сложились интеллектуальные предпосылки для начала систематического школьного обучения. Это проявляется в возросших возможностях умственной деятельности. Ребенок неплохо ориентируется в окружающем мире. Он достаточно уверенно выделяет объекты живой и неживой природы, предметного и социального мира. Ему доступно осознание ряда наглядно выраженных связей: временных, пространственных, функциональных, причинно-следственных.

За годы дошкольного детства ребенок приобрел ряд познавательных умений. Это умения дифференцированного восприятия и целенаправленного наблюдения, использования сенсорных эталонов для оценки свойств и качеств предметов, их группировки и классификации. Старший дошкольник научился сравнивать объекты, выделять главные и второстепенные признаки, отвечать на самые разнообразные вопросы, рассуждать, а также самостоятельно формулировать вопросы, пользоваться несложными наглядными моделями, схемами при решении задач.

У ребенка возросли познавательная активность, интерес к миру, желание узнать новое. Он приобрел ценное умение — принять от взрослого или выдвинуть самостоятельно простую познавательную задачу, воспользоваться для ее решения рекомендациями педагога или разрешить ее самостоятельно на основе известных ему способов (сравнение, анализ, измерение и т. п.), понятно выразить в речи итог познания. Главное, что ребенок освоил умение целенаправленно осуществлять элементарную интеллектуальную и практическую деятельность, принимать задачи и правила, добиваться получения адекватного цели результата, научился следить за ходом рассуждения воспитателя. Без этих умений начало школьного обучения осложняется многими трудностями и психическими перегрузками.

Ребенок проявляет интерес к творчеству, у него развито воображение, выражено стремление к самостоятельности и сформированы необходимые для того умения и навыки. Он приобрел опыт успешной самостоятельной деятельности, и это придало ему уверенности в себе, укрепило в стремлении к новым достижениям. Он способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Ребенок нацелен на достижение положительных результатов в новой социальной роли — ученика.

Сложились предпосылки вхождения ребенка в более широкий социум. Он научился общаться со взрослыми и сверстниками, усвоил основы культуры поведения и общения, дружеских взаимоотношений. Ребенок использует разные формы общения. Его речевые умения разнообразны. Он умеет выслушать и понять речь собеседника, достаточно ясно и понятно для слушателя выразить свои мысли, правильно построить предложения, составить связный рассказ. Его словарный запас разнообразен, речь внятна и выразительна. Это важное для школьного обучения достижение.

Ребенок с удовольствием участвует в коллективных делах, способен принять общую цель и условия, старается действовать согласованно, выказывает живой интерес к общему результату. В его поведении и взаимоотношениях наблюдаются волевые проявления: он стремится сдержаться, если это необходимо, проявить терпение, настойчивость. Эти элементы произвольности очень ценны для предстоящей учебной деятельности. Но у дошкольника они еще только складываются, и подходить с высокими требованиями к произвольному управлению ребенком своей активностью еще преждевременно.

В поведении и отношении к окружающему у ребенка проявляются социально ценные черты. Он доброжелателен, выражает сочувствие, отзывчивость, желание помочь, проявляет уважение к старшим, бережно относится к животным, растениям. Его чувства приобретают социально-нравственную окраску, становятся более устойчивыми.

Развивается самосознание ребенка, его представления о себе, формируется положительный образ «Я». Он искренне устремлен к своему ближайшему будущему. Ему хочется стать школьником, получить новый социальный статус.

Все эти достижения в развитии ребенка на пороге школы свидетельствуют об успешном становлении готовности к началу школьного обучения.

Приложения

Приложение 1. Проблемные вопросы для самодиагностики и диагностики

Модуль 1. Дошкольная педагогика

Раздел 1. Теоретические основы дошкольной педагогики

- Нарисуйте и представьте модель, иллюстрирующую взаимодействие ребенка дошкольного возраста с разными сферами культуры.
- Начертите схему, отражающую взаимосвязь дошкольной педагогики с другими науками. Подготовьтесь к устному объяснению схемы. Определите, с какими отраслями научного знания более тесные связи у дошкольной педагогики, в чем они проявляются, как можно это показать на схеме. С какими науками дошкольная педагогика связана? Возможно ли выделить группы наук, обобщая их на основе предмета изучения? Подготовьтесь к устному объяснению схемы.

Раздел 2. Дошкольное образование как система

- Представьте, что вам нужно рассказать о системе дошкольного образования в России представителям других стран. Определите содержание вашего выступления и подготовьте презентацию, иллюстрирующую данное выступление. При подготовке презентации задумайтесь, какие особенности системы дошкольного образования нашей страны вызывают у вас гордость, о чем вам бы хотелось поразмышлять.
- Сравните содержание двух примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования по одной из образовательных областей Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (например, «Социализация», «Труд»). Сделайте вывод о сходстве и различиях в выборе содержания и организации образовательной работы по выбранной вами области в программах.
- Сравните задачи раннего образования детей в странах Европы и задачи дошкольного образования в России (на основе Типового положения о дошкольном образовательном учреждении и Феде-

ральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования). Сделайте и обоснуйте выводы о сходстве и различиях в подходах.

Раздел 3. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении

- Что собой представляет период раннего возраста, каковы его этапы?
- В чем специфика социально-личностного развития детей раннего возраста?
- Определите педагогические условия, способствующие полноценному развитию детей раннего возраста в условиях образовательного учреждения.
- В чем заключаются особенности взаимодействия педагога с ребенком раннего возраста в условиях педагогического процесса?
- Что является ключевой составляющей педагогического процесса в группах раннего возраста?
- Какие особенности характерны для развития игровой деятельности в раннем детстве?
- На основе изученной литературы раскройте содержание и покажите взаимосвязь понятий «социализация», «воспитание», «личность», «индивидуальность» применительно к дошкольному возрасту.
- Охарактеризуйте особенности реализации функций обучения в образовательном процессе детского сада: образовательной, развивающей, воспитательной.
- Охарактеризуйте особенности форм организации целостного педагогического процесса в одной из групп детского сада. Приведите примеры форм работы в течение дня по одной из тем по вашему выбору: «Как мы следы осени искали», «День волшебных превращений», «Мой четвероногий друг», «Путешествие в мир сказок».

Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста

Раздел 1. Физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Перечислите факторы воспитания культуры здоровья в дошкольном детстве. В чем заключаются, на ваш взгляд, основные задачи воспитания культуры здоровья ребенка в семье?
- Каковы линии усложнения задач и содержания воспитания культуры здоровья у детей на протяжении дошкольного детства?
- В чем заключается специфика технологий воспитания культуры здоровья у детей разного дошкольного возраста?

- Какие из современных технологий (форм и методов) воспитания культуры здоровья могут стать непосредственно образовательной деятельностью с детьми дошкольного возраста (до 5,5 лет), какие, на ваш взгляд, удобнее использовать при организации образовательных режимных моментов, какие инициируют самостоятельную деятельность детей?

Раздел 2. Социально-личностное развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Разработайте и представьте для обсуждения на занятии цепочку воспитательных ситуаций, направленных на освоение дошкольниками правил культуры общения со сверстниками или взрослыми. Самостоятельно выберите возраст детей, конкретизируйте правило культуры общения. Покажите линии усложнения в подборе ситуаций. (Задание выполняется подгруппой студентов.)
- Составьте памятку для родителей старших дошкольников по воспитанию у детей культуры общения. Придумайте оригинальную форму написания памятки, проявите творческий подход и постарайтесь заинтересовать современных родителей.
- В своем личном педагогическом словаре раскройте понятия «культура поведения», «культура общения», «этикет», «вежливость», «деликатность», «достоинство», «такт», «уважение». Покажите взаимосвязь этих понятий.
- Раскройте, какие методы может использовать педагог для воспитания гуманных чувств у детей. Покажите это на конкретных примерах. (Возраст детей — по выбору студента.)
- Раскройте особенности игры как формы организации жизни детей. Приведите примеры вариативного использования игры в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.
- Выделите основные линии усложнения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста. Определите основные задачи и методы развития сюжетно-ролевой игры для каждой из возрастных групп.
- Разработайте памятку для воспитателя детского сада на тему «Особенности педагогических позиций руководства театрально-игровой деятельностью детей одной из возрастных групп». Выберите одну из возможных позиций взрослого в театрально-игровой деятельности («артист-режиссер», «партнер по игре», «помощник», «консультант», «зритель») и составьте рекомендации для педагога по ее применению.
- В чем заключается своеобразие детского труда? Как происходит становление элементарной трудовой деятельности в дошкольном возрасте?
- Как познакомить детей с трудом взрослых?

- Как организовать продуктивные виды досуга с учетом интересов детей старшего дошкольного возраста?

Раздел 3. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста

- Можно ли использовать электронные интерактивные системы в целях обогащения чувственного опыта? Обоснуйте ответ.
- Какое свойство ребенок познает раньше: цвет или форму? Обоснуйте ответ.
- Почему именно в продуктивных видах деятельности обеспечивается лучшая динамика сенсорного развития? Докажите суждение примерами.
- Какой материал для ознакомления дошкольников со свойством предмета целесообразнее использовать: абстрактный или конкретный (жизненный)? Почему?
- Проиллюстрируйте этапы развития общения и речи детей подготовительной группы на примере технологии развития речевого творчества (сочинения загадок, сказок).
- Какие теоретические идеи и методические находки истории остаются актуальными для современной методики развития речи?
- Как может выглядеть схема рассказа-контаминации? Речи-рассуждения? Загадки?
- Как учитываются субъектные проявления ребенка в процессе общения педагога и ребенка?
- В чем особенности экологического развития дошкольников?
- Какие факторы способствуют развитию экологического образования детей, а какие сдерживают?
- В чем вы видите ценность природы и ее самоценность? Приведите примеры.
- Какие условия необходимы для осуществления экологического воспитания детей дошкольного возраста?
- Каковы особенности познавательно-исследовательской деятельности дошкольника?

Раздел 4. Художественно-эстетическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Обучение творчеству: возможно ли это? За и против.
- Доступно ли искусство дошкольникам? За и против.
- Обоснуйте выбор приоритетных методов в приобщении детей к искусству и развития творчества в изобразительной деятельности.
- Определите возможности и потенциал использования синтеза искусств и интеграции видов изобразительной деятельности.

- Конкретизируйте одно из требований к отбору литературных текстов для детей разных возрастных групп.

Раздел 5. Проектирование педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения

- Какие проблемы педагогической диагностики вы можете выделить в современном дошкольном образовании?
- Педагогическую диагностику многие исследователи критикуют за субъективность оценок. Действительно ли результаты педагогической диагностики субъективны? Обоснуйте свое суждение.
- Разработайте и представьте на обсуждение содержание консультации для воспитателей подготовительной группы детского сада на тему «Методы педагогической диагностики готовности детей к школе» (вид готовности по выбору студента).
- Какие идеи педагогов прошлого (С. Френе, Р. Штайнера, М. Монтессори, Е. Тихеевой) по созданию предметной среды развития ребенка актуальны для современного детского сада, а какие устарели?
- Что необходимо знать и уметь воспитателю, чтобы создать предметную развивающую среду в группе детского сада?
- М. Монтессори рекомендовала включать в развивающую среду только по одному экземпляру каждого пособия, чтобы дети не ссорились, а учились ждать своей очереди. В отечественной педагогике часто рекомендуется иметь в группе несколько экземпляров одной игры, чтобы дети не ссорились из-за права ее использования. Обоснуйте свое мнение по этому поводу.
- Как вы считаете, чем определяется влияние семьи на развитие детской личности?
- В чем педагогическая ценность семейных традиций?
- Каковы обязательные принципы семейного воспитания, составляющие его успеха?
- Раскройте основные этапы технологии взаимодействия педагога дошкольного учреждения с родителями. Поясните, какие трудности на каждом этапе могут помешать воспитателю эффективно осуществлять взаимодействие с родителями воспитанников.
- Что в вашем понимании корпоративная культура взаимодействия в детском саду? Какие структурные компоненты корпоративной культуры взаимодействия, на ваш взгляд, являются ведущими в дошкольном учреждении?
- Дайте характеристику методам формирования корпоративной культуры взаимодействия в детском саду.
- Какими нормативными документами лимитируется взаимодействие с социальными партнерами?

- Каковы направления взаимодействия с одним из социальных партнеров (на выбор: музей, театр, библиотека, школа и т. п.)?

Ребенок на пороге школы…

- Составьте схему готовности детей к школе. Докажите взаимосвязь видов готовности к школе.
- Проанализируйте интегративные качества выпускника детского сада с позиции требований новой социальной роли, учебной деятельности и образа жизни первоклассника.
- Обоснуйте значение воспитания самостоятельности старших дошкольников для становления готовности к школьному обучению. Подтвердите свою позицию примерами из литературы и практики.
- Разделитесь на подгруппы и представьте на «Конкурс предложений» перспективный план воспитательно-образовательной работы в подготовительной группе по теме «Воспитание интереса детей к школе». Предусмотрите в плане разнообразие форм работы с детьми, сотрудничество детского сада, школы и семьи.

Приложение 2. Банк контрольно-измерительных материалов. Индивидуальные задания

Модуль 1. Дошкольная педагогика

Раздел 1. Теоретические основы дошкольной педагогики

- На основе анализа рекомендуемой литературы определите, научные взгляды кого из педагогов прошлого наиболее значимы для современной дошкольной педагогики.
- Напишите эссе, отражающее вклад этого педагога прошлого в становление дошкольной педагогики. Найдите его высказывание, которое вы сделали бы эпиграфом своего эссе. В эссе важно отразить взгляды педагога на детство и детей, задачи воспитания, обучения, развития детей, предлагаемые пути их решения; доказать их актуальность для сегодняшнего уровня развития педагогической науки и практики. Подготовьтесь к устному обсуждению содержания эссе на занятии.

Раздел 2. Дошкольное образование как система

- Напишите статью для педагогического журнала «Идеальный детский сад: как я его себе представляю». Отразите в статье ваше представление о соответствии изученного материала собственному представлению о том, каким должен быть современный детский сад.

- Сравните альтернативные системы дошкольного образования по следующим параметрам: понимание природы ребенка, создание развивающей среды в детском саду, способы взаимодействия педагога и ребенка в детском саду.

Раздел 3. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении

- Составьте схему процесса воспитания дошкольников в детском саду, обоснуйте ее с теоретических позиций.
- Разработайте и представьте в форме презентации сценарий игровой образовательной ситуации для детей старшего дошкольного возраста по одной из следующих тем: «Смешные истории из жизни детского сада», «Подробности праздника елки в детском саду», «Любимые места отдыха горожан», «Наши любимые животные».
- Напишите эссе на тему «В школе уроки, а в детском саду...».

Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста

Раздел 1. Физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Разработайте схему, отражающую специфику методов физического развития и воспитания ребенка.
- Разработайте 5–7 вопросов для беседы с ребенком дошкольного возраста (возраст определяется самостоятельно по выбору студента), позволяющих изучить особенности его представлений о здоровье и здоровьесберегающих правилах, основах здорового образа жизни.

Раздел 2. Социально-личностное развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Осуществите сравнительный анализ задач и содержания воспитания культуры поведения (культуры общения) в двух современных образовательных программах (по вашему выбору). Представьте результаты анализа в сводной таблице.
- Решите педагогическую задачу. Дайте обоснование решения. Подготовьтесь к устной презентации решения. Вы работаете с детьми 4–5 лет. Вы хотите ввести новую игровую тему «Открываем овощное бистро», включить в игру элементы детской продуктивной деятельности. Определите достоинства и недостатки выбранной темы. Определите задачи развития сюжетно-ролевой игры у детей и разработайте 3–4 ситуации игрового взаимодействия с детьми.
- Разработайте содержание образовательной ситуации по ознакомлению детей с одной из профессий.

Раздел 3. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста

- Подготовьте сообщение и электронную презентацию по проблеме «Идеи сенсорного воспитания в авторской педагогике» (по выбору один из авторов: М. Монтессори, Ф. Фрёбель, Р. Штайнер, С. Френе, Е. Тихеева, Ю. Фаусек, Ж. О. Декроли).
- Составьте систематизированный каталог игр, направленных на упражнение дошкольников в восприятии и различении какого-либо свойства (на выбор: фактура поверхности, хрупкость, твердость, гибкость, прозрачность, материал).
- Составьте образцы описательных рассказов (по предмету, картине, игрушке) для детей разных возрастных групп. Объясните различия.
- Спроектируйте образовательную ситуацию воспитания эмоциональной отзывчивости детей к природе.

Раздел 4. Художественно-эстетическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Составьте репертуарный план с указанием не менее 5 произведений разных видов искусства и жанров, которые могут быть использованы в работе с детьми определенной возрастной группы (возраст детей — на выбор).

Раздел 5. Проектирование педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения

- Отберите диагностические методики (3–5) для оценки эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста, проанализируйте достоинства и недостатки каждой методики.
- Напишите эссе «Игровая среда детства»: опишите идеальную игровую среду для дошкольника.
- Составьте вопросы для интервьюирования педагогов детского сада, позволяющие изучить элементы корпоративной культуры взаимодействия в детском саду.
- На основе материалов сайтов музеев, библиотек, театров определите направления и формы взаимодействия образовательных учреждений с социальными партнерами (отметьте их адресность, разнообразие).
- Представьте модель, наиболее полно отражающую влияние семьи, семейного окружения на развитие личности ребенка.

Приложение 3. Задания для подгруппы студентов

Модуль 1. Дошкольная педагогика

Раздел 1. Теоретические основы дошкольной педагогики

- Подготовьте коллаж, показывающий при помощи иллюстраций, постеров обогащенное развитие ребенка в одном из видов детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, элементарная трудовая деятельность, художественно-продуктивная деятельность и пр.). Докажите влияние выбранного вами вида деятельности на развитие наглядно-образного мышления и творческого воображения, социальных чувств (в соответствии с концепцией амплификации детского развития А. В. Запорожца).

Раздел 2. Дошкольное образование как система

- Используя художественную литературу для детей дошкольного и младшего школьного возраста, осуществите подбор примеров, иллюстрирующих некоторые проявления ребенка по одному из представленных ниже интегративных качеств: любознательный, активный; эмоционально отзывчивый; овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Сделайте вывод об особенностях проявления выбранного вами качества в период дошкольного детства.

Раздел 3. Педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении

- Подготовьте творческую работу по теме «Развитие познавательной активности интересов у детей старшего дошкольного возраста в педагогическом процессе детского сада». Выберите одну из представленных тем и составьте тезисы рекомендаций для родителей или педагогов по развитию познавательной активности и интересов детей старшего дошкольного возраста:
  - «Возможности использования детского коллекционирования в развитии познавательных интересов детей в старшей группе детского сада»;
  - «Использование проектной деятельности для развития познавательной активности и любознательности у старших дошкольников»;
  - «Возможности творческой мастерской в развитии познавательной активности и любознательности у старших дошкольников».

Модуль 2. Основы методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста

Раздел 1. Физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Спроектируйте вариант использования средств и форм физического воспитания в течение одного дня в работе с детьми дошкольного возраста.
- Разработайте компьютерную презентацию или игровые задания для детей с использованием современных информационных технологий для совместной деятельности воспитателя с дошкольниками по воспитанию культуры здоровья (возраст детей определяется самостоятельно) по теме (например, «Тело человека», «Режим дня», «Зимние виды спорта» для старших дошкольников).

Раздел 2. Социально-личностное развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Составьте примерный текст (или тезисы выступления) перед родителями на тему «Трудовое воспитание в семье как средство приобщения дошкольника к современному миру, его ценностям».
- Разработайте педагогический проект организации продуктивной досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста. На примере вашего проекта докажите взаимосвязь средств трудового воспитания детей. Срок реализации проекта — 2 недели.

Раздел 3. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста

- Спроектируйте сенсорный центр для детей одной из дошкольных групп: содержание и размещение материалов, варианты совместной деятельности педагога с детьми в этом центре (3–5).
- Разработайте критерии оценки субъектных проявлений ребенка в общении и речевой деятельности. Предложите экспресс-диагностику.
- Предложите серию опытов с объектами природы для детей среднего (старшего) возраста для ответа на один из познавательных вопросов детей. Обоснуйте свой выбор.

Раздел 4. Художественно-эстетическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста

- Составьте «Азбуку эстетики», указав основные понятия, проиллюстрировав их символическими изображениями, раскрывающими их суть, и начертите кластер основных представленных в тексте понятий и терминов по теме.

- Спроектируйте цели, примерное содержание и формы проведения одного дня в детском саду по теме «День красоты» (тематика дня может быть уточнена и конкретизирована).

Раздел 5. Проектирование педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения

- Представьте вариант организации педагогической диагностики, направленной на изучение любознательности и познавательной активности детей.
- Составьте план работы на месяц для одной из возрастных групп, используя форму комплексно-тематического проектного планирования.
- Разделитесь на подгруппы и представьте на «Конкурс предложений» перспективный план воспитательно-образовательной работы в подготовительной группе по теме «Воспитание интереса детей к школе». Предусмотрите в плане разнообразие форм работы с детьми, сотрудничество детского сада, школы и семьи.

Приложение 4. Итоговая аттестация

Оцениваемые компетенции

Оценивается сформированность следующих компетенций:

- готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья;
- способен логически верно строить устную и письменную речь;
- владеет основами речевой профессиональной культуры;
- способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания;
- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников;
- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

Подготовьте письменный вариант и устную презентацию решения педагогических задач.

Задача 1

Представьте сценарий организации детской проектной деятельности по одной из тем (по выбору): «Мой четвероногий друг»; «Как мы следы осени искали»; «Путешествие в мир сказок»; «Украсим наш детский сад к празднику».

Определите, развитие каких проявлений ребенка как субъекта детской деятельности обеспечит реализация вашего проекта. Как учитываются психические особенности ребенка при проектировании педагогического процесса? Предложите способы обеспечения двигательной активности детей в процессе реализации проекта. Как организовать сотрудничество детей в процессе реализации проекта? Каким образом можно обеспечить взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей при реализации проекта?

Предложите вариант педагогической диагностики, направленной на оценку возможных достижений детей после завершения проекта.

Задача 2

Решите одну из задач (по выбору).

2.1. Разработайте и представьте проект развивающей среды одной из групп дошкольного образовательного учреждения, направленный на развитие самостоятельной сюжетно-ролевой игры детей по теме «Книжный гипермаркет».

2.2. Разработайте и представьте проект развивающей среды одной из групп дошкольного образовательного учреждения, направленный на развитие самостоятельной деятельности детей по теме «Наш город».

2.3. Разработайте и представьте проект развивающей среды одной из групп дошкольного образовательного учреждения, направленный на развитие самостоятельной деятельности детей по теме «Скоро в школу!».

2.4. Разработайте и представьте проект развивающей среды одной из групп дошкольного образовательного учреждения по развитию исследовательской деятельности детей «Маленький исследователь».

Какие особенности возрастного развития детей дошкольного возраста необходимо учитывать при реализации проекта? Каким образом можно обеспечить взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами при реализации проекта? Какие условия необходимо обеспечить для охраны жизни и здоровья детей при реализации проекта?

Задача 3

3.1. Разработайте сценарий организации тематического дня в детском саду по одной из тем (по выбору): «День космических путешествий»; «День Земли»; «День волшебных превращений»; «Большие и маленькие». Какие особенности портрета ребенка в поликультурном пространстве России важно учитывать при реализации вашего сценария?

Определите на основе одной из общеобразовательных программ дошкольного образования основные задачи воспитания и обучения детей в течение дня. Дайте обоснование задач с точки зрения возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Предложите вариант использования информационных технологий для реализации образовательного содержания.

3.2. Представьте развернутый конспект одной из форм организованной образовательной деятельности детей, реализуемой в данный день.

Литература

Нормативные документы

- Закон РФ «Об образовании» // http://минобрнауки.рф/документы/884.
- Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования // http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html.
- Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования // http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959.
- Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении // http://www.rg.ru/2012/01/26/polojenie-dok.html.

Стратегические документы

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // http://nasha-novaya-shkola.ru/.
- Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы // http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html.

Примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования

1. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Науч. ред. А. Г. Гогоберидзе, Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. — СПб.: Детство-пресс, 2011.
2. Истоки: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. — 4-е изд., пер. и доп. / Под ред. Л. А. Парамоновой. — М.: ТЦ «Сфера», 2011.

3. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: Мозаика-синтез, 2010.
4. Радуга: программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детсада / Науч. рук. Е. В. Соловьева. — М.: Просвещение, 2010.
5. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Науч. ред. А. Г. Асмолов; рук. авт. колл. Н. В. Федина. — М.: Просвещение, 2011.

Учебные, учебно-методические пособия, монографии

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. — М., 2000.
2. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: Практическое пособие / Авт.-сост. Л. В. Белкина. — Воронеж: Учитель, 2004.
3. *Безруких М. М., Ефимова С. П.* Ребенок идет в школу. — М., 2000.
4. *Болотина Л. Р., Комарова Т. С., Баранов С. П.* Дошкольная педагогика: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 2005.
5. *Галигузова Л. Н.* Педагогика детей раннего возраста: Учебн. пособие для студентов вузов. — М., 2007.
6. *Гогоберидзе А. Г., Полякова М. Н.* Перечни оборудования, учебно-методических и игровых материалов для ДОУ / А. Г. Гогоберидзе, М. Н. Полякова и др. — М.: Центр педагогического образования, 2008.
7. *Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А.* Теоретическая педагогика. Путеводитель для студента. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
8. *Голованова Н. Ф.* Социализация и воспитание ребенка: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. — СПб., 2004.
9. Давайте поиграем / Под ред. А. А. Столяра. — М.: Просвещение, 2002.
10. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет: Методическое пособие для практических психологов / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Детство-пресс, 2005.
11. Дошкольная педагогика: Учеб пособие для студентов пед. институтов: В 2 ч. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — М.: Просвещение, 1988.
12. *Дронь А. В., Данилюк О. В.* Взаимодействие ДОУ с родителями дошкольников. — СПб., 2011.
13. *Евдокимова Е. С.* Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. — М., 2005.

14. *Евдокимова Е. С.* Технология проектирования в ДОУ. — М.: ТЦ «Сфера», 2008.
15. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. — СПб.: Детство-пресс, 2004.
16. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования: Коллективная монография: В 2 ч. (при поддержке РГНФ) / Под ред. А. Г. Гогоберидзе. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
17. *Козлова С. А., Куликова Т. А.* Дошкольная педагогика: Учебн. пособие для студентов сред. пед. учебн. заведений. 4-е изд., стер. — М.: ИЦ «Академия», 2002.
18. Мониторинг в детском саду: Научно-метод. пособие / Науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. — СПб.: Детство-пресс, 2011,
19. *Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. — М., 2002.
20. Образование и воспитание детей младшего возраста. Международный опыт. — М.: ИД «Этносфера», 2009.
21. *Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю.* Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность. — М.: ИЦ «Академия», 2001.
22. Педагогика детства: Петербургская научная школа. — СПб., 2005.
23. *Полякова М. Н.* Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ: Методические рекомендации. — М.: Центр педагогического образования, 2008.
24. *Сазонова Н. П.* Дошкольная педагогика: Курс лекций. — СПб., 2010.
25. Самобытность детства. Новые ценности образования / Под ред. Н. Б. Крыловой. — М., 2007.
26. *Фуряева Т. В.* Сравнительная педагогика детства: Учебн. пособие. — Красноярск: РИО ГОУ ВПО КПГУ им. В. П. Астафьева, 2004.