

Федеральная целевая программа книгоиздания России

**Издательская программа
«Учебники и учебные пособия
для педагогических училищ и колледжей»
Руководитель программы *З.А.Нефедова***

Авторы:

Т.А.Куликова (гл. I, II, III разд. первого; гл. IX разд. второго; гл. XII, XIII разд. третьего; гл. XIV – XX разд. четвертого; гл. XXI разд. пятого),
С.А.Козлова (гл. IV, V разд. первого; гл. VI, VII, VIII, X, XI разд. второго; гл. XXII разд. пятого; гл. XXIII, XXIV разд. шестого)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *Б.Т.Лихачев*;
преподаватель педагогики московского
педагогического колледжа № 6 *Е.М.Куделина*

Козлова С.А., Куликова Т.А.

**Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред.
пед. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Из-
дательский центр «Академия», 2000. – 416 с.**

ISBN 5-7695-0188-X

В пособии раскрываются основные вопросы дошкольной педагогики с учетом новейших психопедагогических исследований в нашей стране и за рубежом. Содержание книги соответствует государственным образовательным стандартам и предусматривает преемственность профессионального образования на его второй ступени (в вузе). Кроме того, в пособие включена дополнительная информация для любознательных, педагогические задачи, практи-

ОТ АВТОРОВ

Дорогие друзья, будущие коллеги! Вы выбрали педагогическую профессию и решили посвятить свою жизнь воспитанию и обучению подрастающего поколения. Вашими воспитанниками будут самые маленькие члены нашего общества – дети раннего и дошкольного возраста. Воспитание – дело очень ответственное. Оно вдвойне ответственно, когда речь идет о воспитании детей в период от рождения до поступления в школу. Чтобы понять маленького ребенка, который не всегда еще может объяснить словом, что он хочет, что его волнует, интересует, заботит, обижает, радуется, надо очень многое знать, уметь, понимать, чувствовать сердцем. Дошкольная педагогика, которую вы начинаете изучать, должна помочь вам в воспитании маленького ребенка.

Современная педагогика – наука, которая обладает обширнейшими знаниями. Даже самое краткое схематичное изложение их невозможно вместить в рамки учебного пособия для студентов колледжа. Такая задача и не стояла перед авторами. Мы стремились к тому, чтобы:

- увлечь вас этой замечательной наукой;
- раскрыть перед вами ее особую роль в системе профессиональной подготовки современного педагога дошкольного учреждения;
- ввести вас в систему педагогических знаний, показать их прикладное значение в построении образовательного процесса;
- вызвать интерес к теоретическому объяснению педагогических процессов;
- повлиять на ваше профессиональное становление.

Любые научные знания, в том числе и педагогические, требуют к себе активного отношения. Авторы надеются, что внимательная работа с настоящим пособием поможет вам осознать категории, понятия, законы этой науки.

Основой современного профессионального образования является самостоятельная работа. В нашей книге вы найдете много рекомендаций.

Вы готовитесь к практической работе с детьми, поэтому целесообразно выполнять все задания, которые предлагаются в пособии. Так вы научитесь анализировать свою педагогическую работу и свои личностные качества, от которых во многом будет зависеть успех профессиональной деятельности.

Вам потребуется изучить и дополнительную литературу. В конце книги дается ее список. Не пугайтесь большого количества названий. Тому, кто действительно хочет стать мастером своего дела, нужно полюбить этот увлекательный процесс чтения профессиональной литературы.

Понять учебный материал поможет вам и словарь терминов. Постепенно они войдут в вашу профессиональную лексику.

В «Приложении» к учебному пособию даны два важнейших документа, без знания которых нельзя приступать ни к изучению курса, ни тем более к практической деятельности. Это «Конвенция о правах ребенка», принятая во всем мире, и Закон Российской Федерации «Об образовании».

Мы хотели, чтобы изучение дошкольной педагогики не превратилось для вас в скучную обязанность. Да и сам педагогический процесс может быть занимательным и даже веселым. Поэтому мы поместили в «Приложение» задания к «Педагогическому капустнику». Этот материал подскажет вам, как проводить интересные, веселые педагогические вечера, олимпиады, конкурсы и др. Уверены, что на основе наших идей вы и сами придумаете много интересного.

Несколько слов о структуре пособия. Оно состоит из шести разделов, каждый из которых делится на главы (всего их 23). Начинается книга с раздела «Общие основы педагогики». Этот материал дает представление об общепедагогических подходах к воспитанию, знакомит с системой образования, вводит в мир педагогической науки, ее современных отраслей. Первая глава учебного пособия – «Педагог: профессия и личность». Вы, конечно, понимаете, почему именно с этой темы начинается изучение курса дошкольной педагогики? Она приоткрывает перспективу предстоящей деятельности, позволяет студенту взглянуть на себя изнутри, «примериться» к выбранной профессии, определить пути воспитания у себя тех качеств и свойств, которые обеспечат успех в выбранной профессии.

Поскольку эта книга посвящена возрастной педагогике, в первом разделе даются «научные портреты», характеристики детей раннего и дошкольного возраста. В последующих главах и разделах эти характеристики углубляются и конкретизируются. Однако они останутся неполными, если вы не будете опираться на те знания о ребенке, которые усвоите в ходе изучения психологии, анатомии и физиологии, частных методик.

Второй раздел пособия – «Содержание и методика воспитания детей – состоит из шести глав. Из них вы узнаете об общепедагогических подходах к воспитанию и особенностях этого процесса на разных возрастных этапах дошкольного детства. Свои знания вы дополните при изучении других дисциплин: «Методики развития речи детей», «Методики физического воспитания детей», «Ознакомления детей с социальной действительностью», предметов художественного цикла и др.

В третьем разделе пособия – «Обучение детей раннего и дошкольного возраста» – рассказывается о построении процесса обучения в дошкольном учреждении, о формах его организации, о педагогически целесообразных методах и приемах, с помощью которых он осуществляется.

Особый (четвертый) раздел посвящен воспитанию дошкольников в игре. Когда вы приступите к этой теме, то уже будете иметь представление о роли игры в развитии ребенка. Учебный материал, который содержится в семи главах раздела, поможет вам усвоить основы педагогической теории игры, изучить характеристику различных видов игр, понять их место в педагогическом процессе. На основе этих знаний у вас должны сформироваться умения организовывать детские игры, определять меру своего участия в каждой, обеспечивать индивидуальное развитие ваших воспитанников.

В пятом разделе раскрывается взаимосвязь между дошкольным учреждением, семьей и школой в достижении единой для всех цели – воспитания всесторонне развитой личности. Каждое из этих звеньев системы воспитания занимает свое особое место в сложном процессе становления личности. Очень важно понять и специфику каждого звена, и их взаимосвязь, и свою роль в установлении взаимосвязи.

Шестой раздел – «Педагогический процесс в дошкольном учреждении» – поможет вам разобраться в проблеме рациональной организации в дошкольном учреждении работы по воспитанию и обучению детей. Без планирования

думающему педагогу трудно решать задачи, которые стоят перед ним. Разумное планирование не мешает, а помогает творчеству, педагогическому поиску.

Итак, перед вами первые страницы учебного пособия. Мы будем полагать, что достигли своей цели, если, прочитав последнюю страницу книги, вы скажете: «Какая увлекательная наука педагогика, как много я еще не знаю. Но я буду стремиться пополнить свои знания, потому что хочу быть хорошим воспитателем маленьких детей!»

Авторы будут признательны всем, кто выскажет свои предложения и пожелания по поводу усовершенствования учебного пособия.

Желаем успехов в изучении дошкольной педагогики и всех остальных дисциплин, которые помогут вам стать настоящими педагогами!

Раздел первый

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава I

ПЕДАГОГ: ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТЬ

Профессия педагога – одна из древнейших и почетных в истории человечества. Однако определить точные сроки ее появления не представляется возможным. **История профессии** Содержание профессии педагога заключается в воспитании подрастающего поколения, поэтому целесообразно сделать небольшой исторический экскурс, чтобы выяснить, когда в человеческом обществе возникла потребность в воспитании и обучении детей. При этом следует подчеркнуть, что в течение большого исторического отрезка времени воспитание осуществлялось без профессионально подготовленных специалистов в ходе естественных жизненных отношений старшего поколения с младшими.

Материалы археологических раскопок, данные этнографии позволили ученым сделать предположение, что воспитание как объективный процесс начало складываться в период перехода первобытного человека от животногообразных форм деятельности к собственно трудовой, орудийной. Орудийная деятельность влияла на биоморфологическое развитие человека, способствовала изменению его сознания, появлению членораздельной речи. Эволюция в хозяйственной деятельности сказалась на общих условиях жизни людей: улучшилось питание, стали возникать постоянные стойбища. Эти перемены повлекли за собой рост численности детей, удлинение периода детства.

В обществе стала формироваться объективная потребность в воспитании: появилась необходимость в передаче детям опыта орудийно-трудовой деятельности с тем, чтобы, с одной стороны, сохранить этот опыт, а с другой – подготовить их к будущей самостоятельной жизни.

Первоначально эта потребность удовлетворялась в совместной деятельности взрослых и детей. Раннее приобще-

ние младшего поколения к хозяйственной деятельности взрослых облегчалось тем, что и сам труд (сбор корней, плодов; приготовление пищи; участие в охоте, рыбной ловле и др.), и орудия, с помощью которых он осуществлялся, были достаточно примитивны. Заботу о подрастающем поколении сначала проявляли все взрослые члены общины. Затем она концентрируется в руках представителя старшего, умудренного опытом поколения.

Воспитательные отношения между взрослыми и детьми не ограничивались сферой труда. Взрослые направляли и поведение детей, приучая соблюдать сложившиеся в общине правила, требования, запреты. Это знаменовало **зарождение собственно форм воспитания**, целью которого становилась не только передача опыта трудовой деятельности, но и развитие у детей таких качеств, форм поведения, которые соответствовали требованиям общества, особенностям хозяйствования.

Долгое время подготовка ребенка к жизни не отделялась от его практического участия в коллективной и трудовой жизни сообщества. Однако, по утверждению исследователей-этнографов, к периоду первобытного общества относятся возникновение и накопление эмпирических средств воспитания и обучения (игрушки, ритуалы, обряды, произведения устного народного творчества).

С упорядочением брачных отношений, появлением парного брака зарождаются **домашне-семейные формы воспитания**, где функцию воспитания выполняют родители, родственники. Усложнение хозяйственной деятельности, социальных связей повлекло за собой изменения в воспитании детей и подростков. Возникает **первая в истории человечества форма воспитания и обучения – инициация**. Инициация – это совершение ритуальных обрядов посвящения юношей и девушек в класс взрослых. Это был (у многих народов сохранился и поныне) своеобразный экзамен на взрослость. Для успешной сдачи экзамена надлежало усвоить обширную программу, состоявшую из определенных знаний, практических умений, физической, ритуальной, социально-нравственной подготовки. Главным в подготовке мальчиков было формирование навыков и умений той деятельности, которая им предстояла во взрослой жизни (земледелие, охота, скотоводство, воинское дело и др.). Девочки овладевали секретами домоводства, учились ткачеству, гончарному делу, плетению и т. д.

Значительную часть требуемых инициацией умений дети приобретали в семье, в общине. Но непосредственно перед

инициацией мальчиков и девочек собирали (раздельно) в специальные дома или лагеря молодежи, где шла поэтапная подготовка. Эти дома и лагеря можно считать прообразом школы. Тогда же в общине выделились лица, посвятившие свою жизнь обучению и воспитанию молодежи. Конечно, это еще не учителя в полном смысле слова, но они, несомненно, являлись историческими предшественниками педагогов-профессионалов.

Слово «педагог» возникло в Древней Греции. В этой колыбели человеческой цивилизации в состоятельных семьях попечение о детях возлагали на более или менее образованного раба, который сопровождал ребенка своего господина в школу, нес все необходимое для учебы, дожидаясь окончания занятий, чтобы, почтительно следуя позади своего подопечного, довести его до дома. Дома раб следил за ребенком, за его поведением, охранял от разного рода опасностей. Такого раба звали *педагогом*, что в буквальном переводе с греческого (*paidagogos*) означает *детоводитель*.

Позднее из обычного раба педагог превратился в домашнего воспитателя. Таким образом, слово «педагог» утратило свое первоначальное значение. **Педагогами стали называть профессиональных воспитателей, а затем и преподавателей, учителей.**

➤ Для любознательных

В древнерусском языке слово «учитель» употреблялось обычно в его высшем значении – наставник на жизненном пути, человек, проповедующий «учение», слово Божие. К учителю ученик обязан был всю жизнь испытывать чувства почитания, уважения, благодарности. Со времен Киевской Руси из рукописи в рукопись переписывалось «Слово о том, яко не забывать учителей своих» Кирилла Туровского: «Если ты научился и от простого человека, а не от иерея, то держи в своем сердце и уме память о нем до исхода души своей...» (Рукопись гр. А.С.Уварова. – СПб., 1858. – Т. 2. – С. 131).

Людей же, профессионально занимавшихся обучением детей грамоте на Руси, называли чаще всего не «учитель», а «мастер грамоты» или просто «мастер». Для таких мастеров преподавание, как правило, не было основным видом деятельности. Ими становились люди разных профессий, владевшие грамотой, – книжные писцы, иконописцы, дьяки и др. Профессиональные навыки дети, как правило, получали в семье или в ближайшем сословном окружении. Иногда ребенка отдавали в обучение мастеру-профессионалу. Таким образом, обучение осуществлялось в рамках народной трудовой «педагогике» и сословных традиций.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля значение слова «учитель» определяется как *наставник, преподаватель*.

Наставник наставляет, как надо жить, как вести себя, чтобы стать настоящим человеком, т. е. *воспитывает*. Преподаватель вооружает детей знаниями, помогает овладеть элементами разных культур, человеческими ценностями, т. е. *обучает*. Эти две составные части (воспитание и обучение) деятельности по передаче подрастающему поколению общественно-исторического опыта, по формированию ценностных ориентаций и подготовке его к жизни и труду осуществляет одно лицо – учитель. Таким образом, **в современном понимании учитель – это профессия, содержанием которой являются обучение и воспитание.**

В «веере» тесно переплетающихся педагогических профессий достойное место занимает **воспитатель**. Воспитатель – лицо, осуществляющее воспитание, принимающее на себя ответственность за условия жизни и развития личности другого человека. Профессия воспитателя известна, как отмечалось выше, со времен античности. В средние века и в новое время в некоторых учебно-воспитательных учреждениях (гимназия, институт для благородных девиц, кадетский корпус и др.) воспитательные функции выполняли особые должностные лица – классные дамы, классный надзиратель, наставник и др. В состоятельные семьи приглашались (и приглашаются в настоящее время) домашние воспитатели – гувернеры, бонны и др.

В современной системе общественного воспитания утверждены специальные должности, реализующие воспитательные функции. Это воспитатель в детском доме, интернате, дошкольном учреждении. Однако следует учесть, что в педагогическом процессе обучение и воспитание тесно взаимосвязаны, в силу чего функции воспитания осуществляет каждый педагог, работающий в детском саду, школе, колледже, вузе.

Воспитатель дошкольного учреждения – одна из массовых современных педагогических профессий. Она возникла в XVII–XVIII вв., когда появились первые дошкольные учреждения. В Европе, в том числе и в России, такие учреждения первоначально предназначались для детей-сирот. Позже были учреждены благотворительные заведения в помощь семьям неимущих слоев общества («Убежища» во Франции, «Школы защиты детей» в Германии, ясли-приюты в России). Затем возникли частные платные детские

учреждения, куда приходили играть и заниматься дети состоятельных родителей. Лица, которые осуществляли присмотр за детьми, проводили с ними игры, занятия, т.е. выполняли воспитательную работу, в разных странах именовались по-своему: нянями, руководительницами, учителями, наставницами, воспитателями. Примечательно, что среди первых педагогов дошкольных учреждений лиц мужского пола было больше, чем в дальнейшем.

1840 г. ознаменован в истории педагогики тем, что **Ф. Фребель** (1782–1852), выдающийся немецкий педагог, дал своему дошкольному заведению (год открытия – 1837-й) в г. Бланкенбурге название **детский сад**. Однако новым было не только название дошкольного учреждения, но и его значение, а именно: обучить матерей с помощью практического руководства и показа приемов правильному воспитанию детей. Идеи Ф. Фребеля и разработанные им рекомендации по содержанию воспитательной работы с детьми получили большое распространение в дошкольных учреждениях многих стран мира. Не составила исключения и Россия, где были организованы детские сады по системе Ф. Фребеля, а также курсы подготовки педагогов для работы в них. Воспитательниц, работавших во фребелевских детских садах, стали называть *садовницами* или «фребеличками».

Сегодня нет ни одной страны в мире, где бы не осознавалось особое значение периода первых лет жизни человека для становления его личности в последующие годы. Задачи развития общественного дошкольного воспитания входят в программу социальной политики многих государств. В развитых странах (Франция, Великобритания, США) охват детей дошкольными учреждениями составляет 80–90%. Необходимость расширения сети дошкольных учреждений диктуется не только педагогическими, но и социально-экономическими причинами (возрастание притока женщин на рынке труда, необходимость оказания помощи в воспитании детей малоимущим семьям и др.). Тенденция дальнейшего развития общественного дошкольного воспитания сопряжена с постоянным ростом численности профессиональных воспитателей. Учитывая возрастающие требования к образовательным функциям дошкольного учреждения, более высокий уровень профессиональной подготовки современного воспитателя, его все чаще называют педагогом.

Слова «учитель», «педагог», «преподаватель», «воспитатель» очень близки по значению, поскольку ими называ-

ют людей, которые посвятили себя педагогической деятельности, выбрали служение педагогической профессии.

Педагог, где бы он ни трудился – в дошкольном учреждении, школе, колледже, университете, художественной студии,

Социальная значимость профессии педагога спортивной секции, на курсах повышения квалификации и т. п., является представителем одной из самых социально значимых человековедческих профессий. Его деятельность направлена на развитие и формирование человека. **Духовное воспроизводство человека, сотворение личности – таково назначение педагога в обществе.** В этом заключается важнейшая социальная функция педагога.

В современной науке принято деление профессий на те, представители которых заняты в производственной сфере (в создании материальных ценностей), и те, представители которых не заняты в этой сфере. Учитель, воспитатель дошкольного учреждения, преподаватель университета и др. не участвуют непосредственно в общественном производстве. Но они, содействуя формированию человека как создателя всех материальных и духовных ценностей и как основной духовной ценности общества, прямым образом влияют на развитие производительных сил общества, приобщают подрастающее поколение ко всем достижениям мировой культуры и создают тем самым предпосылки для дальнейшего прогресса человечества.

Однако, чтобы по-настоящему содействовать прогрессивному развитию общества, педагоги, как и образовательная система (дошкольные учреждения, школы, колледжи и др.), в которой они трудятся, должны быть устремлены, ориентированы на будущее. Дети, посещающие сегодня детский сад, ученики школы вступят в самостоятельную жизнь по прошествии более или менее значительного числа лет. Студент колледжа, который овладевает содержанием учебно-воспитательной работы, вступит в пору своей самостоятельной профессиональной деятельности, находясь уже не в современной школе, не в нынешнем дошкольном учреждении. Какой станет тогда жизнь, так стремительно меняющаяся в последнее время? Насколько сегодняшние воспитанники, ученики, студенты окажутся подготовленными к ней?

Функция современного педагога – помогать воспитанникам приспособиться к меняющейся социокультурной ситуации современного общества, учить их жить по законам

и нормам, которые сегодня только «проклевываются», но завтра станут идеалом. Например, во многих странах мира, не исключая и нашу, наблюдается всплеск насилия, терроризма, экстремизма. Эта проблема постоянно муссируется в средствах массовой информации, рассматривается на государственном уровне и т. д. Но не грубая сила и попрание прав человека, а ростки гуманизма, символом которого стала всемирно известная мать Тереза, – вот основа прогресса общества. И именно на гуманизме, а не на культивировании силы, нетерпимости к людям других взглядов, иных национальностей и вероисповедания должно строиться сегодняшнее воспитание.

В самой деятельности педагога заложено гуманистическое начало. Оно реализуется в стремлении воспитывать в человеке человеческое, проявляется в отношении ко всем участниками воспитательного процесса (ребенок, его семья, коллеги и др.).

Гуманизация и демократизация всех сфер общественной жизни, и прежде всего системы народного образования, обусловили усиление социальных функций педагога. **Современное общество предъявляет повышенные требования к педагогу любого образовательного учреждения.** Десятилетие назад известный социолог И. В. Бестужев-Лада назвал детские сады «камерами хранения», подчеркнув тем самым, что они годятся лишь для присмотра за детьми. Сегодня функция присмотра за детьми в общественных воспитательных заведениях – одна из важных для общества, но не единственная, школа требует, чтобы в дошкольном учреждении осуществлялась полноценная подготовка к школе. Родители воспитанников дошкольного учреждения хотят, чтобы педагог изучал индивидуальные особенности детей и соответственно строил процесс воспитания, чтобы их дочери и сыновья получали широкое образование, выходящее за рамки традиционного (иностранные языки, спортивные занятия, приобщение к искусству и т. д.). Не менее остро стоит вопрос о подготовке «эффективного учителя», способного в условиях массовой школы обеспечивать высокий уровень обучения, а также проявлять квалифицированную заботу о здоровье, досуге учащихся, участвовать в семейном воспитании. Чтобы отвечать современным повышенным требованиям, педагог должен постоянно пополнять знания **общекультурного и профессионального характера, работать со значительным напряжением сил, самоотверженностью, нести высокую ответственность за свои действия.**

Таким образом, в современном мире растет объективная социальная значимость профессии педагога. Однако, справедливости ради, необходимо сказать, что одновременно отмечается и недооценка педагогического труда со стороны общества.

Педагогическая деятельность имеет черты, общие с любой деятельностью, и вместе с тем отличается рядом особенностей.

Характеристика педагогической деятельности

Педагогическая деятельность, как и всякая иная деятельность, представляет собой систему, имеющую определенную

структуру, внутренние переходы и превращения. В ней можно выделить следующие компоненты: мотив ⇨ цель ⇨ предмет ⇨ способы осуществления ⇨ результат.

От мотивов, побуждающих к педагогической деятельности, во многом зависит ее успех. Они существенно влияют на формирование склонностей и способностей к педагогическому труду. **Мотивы педагогической деятельности** проявляются на этапе профессионального самоопределения, что именно побуждает выбрать педагогическую профессию, посвятить себя образованию подрастающего поколения. Согласно данным социологических исследований, у современных студентов педагогических колледжей и вузов мотивы выбора профессии часто бывают недостаточно осознанными. Порой молодой человек не представляет главной цели будущей профессии, перспектив последней. Однако за годы обучения происходит перестройка мотивов, первоначально побудивших юношу или девушку к выбору профессии. Студенты проникаются значимостью педагогической профессии, осваивают ее содержание, технологию. Профессия приобретает личностный смысл, эмоциональную окрашенность, вызывает стремление к самосовершенствованию, к самоактуализации в интересах будущих воспитанников, учеников. Мотивы, побуждающие такую деятельность, называют **смыслообразующими** (А. Н. Леонтьев).

Цель педагогической деятельности определяется обществом. Она носит обобщенный характер, но у каждого педагога трансформируется в индивидуальную установку, которую тот пытается реализовать в своей деятельности. Например, цель воспитания – разностороннее развитие ребенка – у многих воспитателей дошкольных учреждений конкретизируется как полноценная подготовка к школе, укрепление здоровья, формирование творческих способностей.

Согласно теории А. Н. Леонтьева, главное, что отличает одну деятельность от другой, – это предмет, на который она направлена. **Своеобразие педагогической деятельности заключается в специфике предмета, объекта труда.** В любой деятельности есть субъект (тот, кто ее выполняет) и объект (на кого направлены усилия субъекта). В педагогической деятельности в роли субъекта выступает педагог, а в роли объекта – воспитанник (ученик). Объект педагогического воздействия – материал, уникальный по своей ценности. Это развивающаяся личность, которая находится в постоянном изменении. Характер этих изменений во многом определяется позицией педагога. Если педагог учитывает особенности воспитуемого, его потребности, эмоции, возможности, стимулирует его активность, не подавляет своим авторитетом, то объект педагогической деятельности становится ее субъектом. В таком случае **педагогическая деятельность из субъектно-объектной превращается в субъектно-субъектную, что делает ее сложной, нестандартной, творческой.**

Во многих видах деятельности недобросовестно, некачественно выполненную работу можно переделать. В воспитании брак, допущенный педагогом, имеет необратимые последствия. Поэтому, учитывая хрупкость и ранимость детского организма, большую впечатлительность ребенка, педагог избегает небрежности, грубости, резкости в общении с воспитанниками. Если утром ребенка невзначай обидели, а вечером приласкали, след от обиды не исчезнет. То, что малыш недополучил в своем развитии сегодня (мало играл, потому что полдня заняли репетиции к предстоящему утреннику, или др.), нельзя компенсировать в другое время.

Психологические исследования ряда ученых (О. С. Газман, В. А. Петровский и др.) свидетельствуют о большой роли механизма неосознаваемого ребенком «заражения» чертами педагога, заимствования воспитанником особенностей поведения, манер воспитателя. В зависимости от типа личностных качеств педагога у детей проявляются особенности мышления (гибкость или, напротив, инертность мышления, оригинальность суждений или следование стереотипам), формируется предпочтительное отношение к одним или другим областям знаний и т. д.

Основные «орудия» педагогического труда – голос (темп, громкость, интонационная окрашенность, выразительность), мимика, пластика, жесты. Так называемая **педагогическая техника** – это разнообразные умения и приемы личного воздействия педагога на воспитанников с целью

стимулирования их активности. Педагог должен уметь выбирать правильный тон и стиль общения с детьми в зависимости от конкретной ситуации. Немаловажна культура речи – хорошее владение словом, четкая дикция, интонационное разнообразие для выражения чувств, отношений. Педагогическая техника выполняет служебную (не смысловую) роль в воспитательном процессе, позволяет с меньшей затратой энергии добиваться лучших результатов.

Особенность педагогической деятельности заключается в том, что воспитателю, учителю, преподавателю не всегда удастся пожинать плоды своего труда, воочию наблюдать его истинные результаты: они проявятся в будущем. Педагоги, осуществляющие профессиональное образование, могут никогда не увидеть, какого специалиста они подготовили, поскольку мастерство, основы которого были заложены в колледже, вузе, раскроется по прошествии времени. Воспитатель дошкольного учреждения не узнает, во что вылились его старания. Педагог, трудясь в настоящем, «растит будущее».

Еще одной особенностью педагогической деятельности является то, что невозможно определить меру вклада в развитие ребенка какого-либо конкретного лица. В процессе воспитания и обучения задействованы многие лица. Так, в дошкольном учреждении ребенок – объект воздействия воспитателей, помощника воспитателя, музыкального руководителя и др. Работа воспитателя связана с работой заведующего, методиста, медицинского персонала, психолога и других сотрудников. Хорошо, если все они представляют собой коллектив единомышленников: обсуждают цели, задачи, содержание воспитательной работы, вырабатывают единые подходы к педагогическому процессу в целом и к каждому ребенку в отдельности. Но и в этом случае говорить о «чистоте» полученных результатов не приходится, поскольку влияние семьи на развитие ребенка, особенно в первые годы жизни, значительно превышает влияние любого общественного учреждения. Потому современный педагог должен проникнуться мыслью, что воспитание ребенка – коллективное дело, **забота об успешных результатах требует единения (согласования подходов к воспитанию, его содержанию, приемов осуществления) сил всех заинтересованных взрослых.** Инициатор такого единения – педагог как лицо, профессионально подготовленное к образовательной работе.

Педагогическая деятельность относится к разряду управленческих, поскольку ориентирована на стимулирование,

организацию, коррекцию работы всех участников воспитательного процесса (детей, их родителей, коллег и др.). Любое воздействие педагога должно быть целенаправленным, вызывающим ту или иную деятельность (мыслительную, практическую), придающим ей позитивный характер.

Педагогическое творчество – неперенное условие современного педагогического процесса, центральной фигурой которой стал ребенок (а не абстрактные дети, как это было в течение десятилетий). Ребенок, представляя собой неповторимую личность, требует и особых, индивидуализированных способов воздействия и форм общения. Значит, современный педагог поставлен перед необходимостью творчески взаимодействовать со своими воспитанниками, творчески преобразовывать их.

Присутствие творческого начала обусловлено самой сущностью образовательного процесса. Невозможно предусмотреть все ситуации, которые могут возникнуть в повседневной жизни воспитанников дошкольного учреждения, учащихся школы, колледжа. Следовательно, нельзя снабдить будущего педагога готовыми рецептами, однозначными рекомендациями. Проанализировав конкретную ситуацию, педагог должен самостоятельно принять грамотное решение, проявив быстроту мышления, инициативу, творческий подход. Трудные ситуации и проблемы возникают перед педагогом постоянно. Однако следует учитывать, что его труд предусматривает и репродуктивные действия, которые в результате повторения достигают автоматизма. Так, воспитатель дошкольного учреждения в определенном порядке собирает детей на прогулку, помогает им одеться, выработанными приемами держит в поле своего зрения всех воспитанников и т.п. Это экономит его силы и время, дает возможность на прогулке помогать одним детям организовать новую игру, внимание других привлекать к вороне, важно шагающей по снегу, с третьими вспоминать заличку «Приди, весна!..» и т.д. Значит, автоматизм и творчество не исключают, а дополняют друг друга.

В содержании работы, в подборе средств и методов воздействия на детей не должно быть шаблона и однообразия. Унылая монотонная работа, в которой отсутствует творчество, приводит к преждевременному профессиональному увяданию, даже старению личности, к прекращению интеллектуального роста, к снижению общей активности. Где нет творчества, там довольно часто имеют место примитивизм, формализм, что негативно сказывается на раз-

витии детей. Удивительно современно звучат высказанные в начале века слова Л. Н. Толстого о том, что оконченность и совершенство в педагогическом труде «... недостижимы, а развитие и совершенствование бесконечны».

В последние годы образовательные учреждения получили правовую основу для творчества. В Законе РФ «Об образовании» коллективу школы, детского сада дается возможность самому определять тип своего образовательного учреждения, выбирать программу работы и т. д. Разрешается создавать собственную программу, экспериментировать. Но следует учитывать, что творчество в педагогическом процессе плодотворно и оправданно, если педагоги хорошо владеют основами своей профессии. **Основы профессии определены государственными образовательными стандартами.**

Любое профессиональное учебное заведение, в том числе и колледж, должно прежде всего обучить будущего специалиста стандарту. Совершенное владение стандартом позволяет достичь мастерства. Без фундамента в виде психолого-педагогической подготовки творчество может привести к очень тяжелым последствиям, так как педагог имеет дело со сложнейшим и универсальнейшим явлением, каковым является каждый ребенок. Иногда консерватизм бывает гуманнее, чем радикализм.

Права педагога определены Законом РФ «Об образовании». Это права на участие в управлении образовательным учреждением, на защиту своей профессиональной чести и достоинства, на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов и др. Закреплено право на шестичасовой рабочий день и сокращенную рабочую неделю, на удлиненный оплачиваемый отпуск, на получение пенсии по выслуге лет до достижения пенсионного возраста.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения была предметом изучения психологов и педагогов (Е. А. Панько, Л. Г. Семушина, В. И. Логинова, Р. С. Буре). Было выявлено, что ей свойственны все черты педагогической деятельности, о которых говорилось выше (созидательность, гуманизм, творческий, коллективный характер). Но все эти черты приобретают свою особую окраску в деятельности педагога, воспитывающего детей раннего и дошкольного возраста. Создание благоприятных условий для развития детей в пер-

**Педагог
в современном
дошкольном
учреждении**

вые годы жизни требует учета их возрастных особенностей. Период от рождения до поступления в школу отличается от всех последующих жизненных этапов тем, что обеспечивает общее развитие, которое служит фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и освоения различных видов деятельности. Главное «приобретение» ребенка состоит в том, что на протяжении дошкольного возраста он становится человеком, наделенным физическими и психическими качествами, необходимыми каждому члену общества, какое бы место он в нем впоследствии ни занял. К таким качествам можно отнести владение основными движениями, умение осознанно воспринимать мир, думать, общаться с другими людьми, управлять своим поведением и др.

Фундаментальная роль дошкольного периода развития в процессе становления человеческой личности определяет соответствующие требования к воспитателю. Прежде всего это необходимость осознания величайшей ответственности за счастливое детство ребенка, его судьбу. Однако для успешной деятельности педагога мало понимания непреходящей ценности дошкольного детства, требуется еще и знание закономерностей развития ребенка. Одна из закономерностей – зависимость психического, физического развития ребенка от окружающей среды, невозможность его существования без взрослых. Отсюда вытекают важнейшие профессиональные функции педагога:

- создание педагогических условий для успешного воспитания детей;
- обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей.

Каждая из этих функций воплощается в определенной сфере деятельности педагога. Реализация первой функции сопряжена с созданием так называемой развивающей среды, т. е. среды, которая побуждает ребенка к активности, к деятельности развивающего характера. Забота об укреплении здоровья (физическое и психическое) – залог правильного воспитания в дошкольном возрасте, поскольку в этот период развитие ребенка очень зависит от его состояния, настроения, эмоциональных проявлений. Например, у детей снижается восприимчивость к воспитательным воздействиям, когда они болевают, испытывают обиду от грубого обращения, утомлены вследствие неполноценного сна, плохо организованного занятия, развлечения и т. д. Педагог должен быть внимателен к окружающей обстановке (в помещении детского сада, на участке), предвидеть лю-

бую мелочь, которая может быть опасна для жизни и здоровья детей. Так, следует вовремя проверять состояние построек на участке детского сада, игрового оборудования, соответствие мебели росту детей; измерять температуру воды, приготовленной для обливания; заранее определять время, требующееся для просмотра диафильмов, чтобы предупредить переутомление воспитанников, и т. п. Нужно помнить, что **небрежность, халатность, упование на авось в работе педагога – признаки его профессиональной непригодности.**

Осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми – основная функция педагога дошкольного воспитания. Она реализуется в планировании предстоящей работы на основе программно-методической документации, в непосредственном проведении этой работы, в анализе ее результатов.

Современный педагог, опираясь на данные психолого-педагогических, социологических исследований, осознает, что основы личности человека закладываются в семье, влияние которой на развитие ребенка нельзя заменить влиянием никакого, даже очень квалифицированного общественного образовательного учреждения. В интересах воспитанников педагог должен содействовать повышению педагогической культуры родителей, обеспечивать согласованность в воспитании ребенка, помогать отдельным семьям в этом процессе. Поэтому профессиональными функциями современного педагога являются следующие:

- **участвовать в педагогическом просвещении родителей;**
- **регулировать и согласовывать воспитательные воздействия семьи и дошкольного учреждения.**

Современным, повышенным в ходе демократизации общественной жизни требованиям к образовательной работе дошкольного учреждения может отвечать педагог, который постоянно пополняет багаж своей общекультурной и профессиональной подготовки. В связи с этим **обязательно еще одно направление профессиональной деятельности педагога – самообразование.** Формы самообразования многообразны: от чтения литературы (специальной, художественной), посещения музеев и т. п. до участия в конференциях, выставках, конкурсах и др. Цель самообразования – поступательное развитие собственной личности, рост профессионального мастерства.

Творческий характер педагогической деятельности побуждает педагога к изучению и заимствованию передового опыта коллег, делает его чувствительным к инновациям

(нововведениям) в области образования. Многие педагоги включаются в экспериментальную работу, которую коллектив дошкольного учреждения проводит под руководством ученого.

В последние годы отчетливо проявляется тенденция к обновлению, обогащению воспитательно-образовательной работы дошкольных учреждений. Это делает профессионально необходимым еще одно направление в деятельности педагога – участие в опытной, исследовательской работе. Тут уместно вспомнить слова В. А. Сухомлинского о близости и родстве творческого педагогического труда и научного исследования в силу того, что педагог анализирует факты и, опираясь на этот анализ, прогнозирует дальнейшую работу.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения весьма многогранна по своему содержанию, условно делится на ряд направлений (функций). Сферой педагогической деятельности охвачены дети, их родители, коллеги, сам воспитатель, сознательно совершенствующий и свое мастерство, и свою личность.

Исходя из функционального анализа деятельности педагога дошкольного учреждения определяют профессиограмму. Профессиограмма – это научно обоснованные требования к профессиональным качествам личности педагога, к объему и составу мировоззренческих, общекультурных, психолого-педагогических, специальных знаний, а также перечень педагогических умений и навыков.

К. Д. Ушинский был убежден, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что

Личностные качества педагога воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» (Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. – М., 1953. – Т. 1. – С. 266).

Педагог, в том числе и молодой специалист, только-только окончивший колледж, вуз, выступает как целостная личность с особым складом ума, индивидуальными особенностями темперамента, определенным стилем поведения. Но само содержание педагогической деятельности предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. Эти качества, реализуясь в деятельности воспитателя и обеспечивая ее успешность, приобретают специфическую профессиональную окраску. С одной стороны, они необходимы

для реализации функций педагога, а с другой – реализация функций тренирует и развивает профессионально необходимые качества.

Собирательным свойством личности педагога является **профессиональная направленность**. Это комплекс психологических установок на работу с детьми, профессионально ориентированных мотивов и способностей, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание. Профессиональная направленность характеризует определенное отношение к обществу, природе, окружающим людям, отношение к педагогическому труду, стиль педагогического общения. Ядром такой направленности являются отношение к детям, любовь и интерес к ним. «Любите ребенка. Если хотите развить в себе Божий дар педагога, – любите ребенка!» – такую заповедь профессиональной деятельности предложил усвоить студентам, будущим педагогам, Ш. А. Амонашвили.

В работе с детьми раннего и дошкольного возраста любовь, чуткость особенно необходимы, поскольку педагог заменяет воспитанникам мать в ее отсутствие, а следовательно, должен и вести себя по-матерински, не скупясь на внимание, доброе слово, ласку, теплоту, сердечность, на готовность прийти на помощь, оказать эмоциональную поддержку, т.е. на действенное проявление любви.

Высокая общая и профессиональная культура, интеллигентность, моральная чистота, гражданская ответственность в наибольшей степени важны для современного педагога. От него требуются эмоциональная устойчивость, наблюдательность, творческое воображение, требовательная доброта, душевная щедрость, справедливость, организованность и многое другое. Одна из особенностей труда педагога, работающего с детьми первых лет жизни, состоит в большой нагрузке на его психофизиологический аппарат. Поэтому к профессионально значимым качествам воспитателя дошкольного учреждения относятся работоспособность, выносливость, ловкость, уравновешенность.

Педагогу важно развивать у себя способность к пониманию внутреннего мира воспитанника, умение «влезть в шкурку ребенка» (образное и удивительно меткое выражение Н. К. Крупской). Психологи это качество называют **эмпатией** (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия). У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, в чуткости, доброжелательности,

заботливости, верности своим обещаниям, тактичности. Воспитателю, работающему с детьми раннего возраста, особенно важно чутко реагировать на малейшие изменения в поведении малыша, который еще не может высказывать словами свои желания, чувства.

Педагогический такт (от лат. *tactus* – *прикосновение, ощущение*) означает чувство меры, проявляющееся в умении держать себя подобающим образом, соблюдение правил приличия. Оптимальное сочетание ласки и твердости, доброты и взыскательности, доверия и контроля, шутки и строгости, гибкость поведения и воспитательных воздействий – таковы конкретные проявления чувства меры у педагога. Тактичность педагога означает, что он сохраняет личное достоинство, не ущемляет самолюбие детей, их родителей, коллег по работе. Не снижая требовательности к участникам воспитательного процесса, тактичный педагог проявляет по отношению к ним доброжелательность, теплоту, веру в их силы и возможности. Педагогический такт отличается от бестактности естественностью и простотой обращения, не допускающей фамильярности; иронией и юмором без насмешливости; требовательностью без мелочной придирчивости; доброжелательностью без заласкивания; настойчивостью без упрямства; деловым тоном без раздражительности. Признаками педагогической бестактности являются формальное отношение к детям, невыдержанность, грубость, эмоциональная неустойчивость.

Педагогическая зоркость проявляется в способности педагога фиксировать существенное в развитии ребенка, предвидеть перспективы, динамику в становлении личности каждого воспитанника и детского коллектива в целом. Показателями педагогической зоркости следует считать умение воспитателя видеть, слушать, чувствовать детей, понимать их психическое состояние. Зоркий педагог не прервет взволнованное высказывание ребенка репликами типа «Понятно, все ясно!», поймет мотив детского вопроса «Вы боитесь темноты (грозы, прививки и т. д.)?» как крик о помощи, об эмоциональной поддержке. Напротив, по внешним признакам в поведении ребенка педагог понимает изменения в его настроении, умеет «читать» его эмоции, переключает с одного вида деятельности на другой, предупреждая негативные формы поведения.

Педагогический оптимизм основывается на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка, в результативность образовательной работы. Суть такого оптимиз-

ма сформулирована в педагогических заповедях Ш. А. Амонашвили: «Верьте в ребенка. Верьте в себя. Верьте в науку». Педагогу, любящему детей, свойственна настроенность на восприятие их положительных качеств и свойств. Зная достоинства и способности каждого воспитанника и создавая условия для их проявления, он способствует раскрытию личного потенциала у детей. Педагог подбадривает и поощряет ребенка в его стремлении быть хорошим. Столкнувшись с трудностями воспитательного процесса, он не опускает руки. Он знает, что воспитание маленького ребенка – длительный процесс, в котором бывают свои «приливы» и «отливы», но залог успеха – опора на положительное в поведении, деятельности, чувствах малыша. Педагог-оптимист не может плохо отзываться о ребенке, жаловаться родителям, призывать их «принять меры» и т. п. Педагогический оптимизм проявляется во внутренней энергии, в умении увлечь, вдохновить, повести за собой, в чувстве юмора, жизнерадостности.

Культура профессионального общения предполагает организацию правильных взаимоотношений в системах «педагог – ребенок», «педагог – родители», «ребенок – ребенок», «педагог – коллеги», понимание детей и окружающих, уважение к ним, создание положительного микроклимата.

У молодого специалиста наибольшие трудности вызывает общение с родителями. Для преодоления этих трудностей важен психологический настрой педагога на сотрудничество с семьей, осознание необходимости обрести доверие родителей, расположить их к дошкольному учреждению вниманием, теплом, доброжелательностью, заботливостью по отношению к ребенку. Доверие родителей – первый «кирпичик» в завоевании педагогом **авторитета**. Он будет крепнуть в глазах родителей, воспитанников, коллег по мере того, как они «откроют» в педагоге его высокие нравственные качества, культуру, эрудицию, интеллектуальную развитость, преданность профессии. Мудрый педагог борется за свой авторитет, дорожит им, всячески поддерживает авторитет родителей, коллег.

Успех в деятельности педагога во многом связан со способностью к педагогической рефлексии. **Педагогическая рефлексия** – это самоанализ проделанных шагов, оценка полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью. Педагог размышляет над причинами успехов и неудач, ошибок и затруднений в воспитании и обучении детей, чтобы внести изменения в последующую деятельность,

добиться лучших результатов. При этом следует придерживаться правила: причины неудач прежде всего искать в себе, не торопиться оправдать их внешними факторами.

В заключение следует напомнить, что в становлении профессиональных качеств очень велика роль самовоспитания. Если молодой педагог осознает, что то или иное качество «западает», недостаточно развито, а стремление к самосовершенствованию налицо, то работа над собой приведет к успеху. Помощью и поддержкой станут психолого-педагогические, методические знания, обращение к опытным коллегам, тренинги и упражнения.

Как отмечалось выше, деятельность педагога дошкольного учреждения многогранна по своим функциям и содержанию. Она предполагает овладение педагогом разнообразными профессиональными умениями. Условно эти умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные (Е.А.Панько).

Гностические умения (от греч. *гносис* – знание) – это умения, с помощью которых педагог изучает ребенка (его возрастные, индивидуальные особенности, личностные качества, взаимоотношения со сверстниками, взрослыми, степень эмоционального благополучия и др.), коллектив в целом (этапы становления, «актив» группы, зачатки общественного мнения). Изучение ребенка – основа понимания его внутреннего мира. Оно дает педагогу возможность объяснить причины поведения, увидеть пути совершенствования воспитания, обучения. Объектом изучения должна быть и семья. Педагогу необходимо знать воспитательные возможности семьи: отношение к воспитанию ребенка, меру участия обоих родителей, других членов семьи; особенности семейного микроклимата и др.

Много ценного в познании детей, их семей педагогу дают целенаправленные наблюдения, беседы, рассказы родителей, детей (о режиме дня, о домашнем труде, о чтении книг и др.), посещения семьи, совместные праздники, трудовая деятельность детей, педагогов и родителей. В отдельных случаях организуется специальная экспериментальная работа с целью выявления каких-либо особенностей в развитии детей (изучение представлений детей о Родине, уровня сформированности культурно-гигиенических навыков и др.).

Гностические умения используются при изучении педагогического опыта других воспитателей (непосредственно

наблюдаемого, опубликованного в журнале, книге) с целью заимствования методов, приемов образовательной работы.

Конструктивные умения необходимы педагогу для проектирования педагогического процесса, воспитания детей с учетом перспектив образовательной работы. Для этого требуется модифицировать общие цели и задачи воспитания применительно к конкретной группе детей и к каждому воспитаннику с учетом особенностей его развития. Педагог замечает «ростки» нового в развитии ребенка, коллектива и в соответствии с этим организует дальнейшую работу. По мере овладения детьми теми или иными умениями (освоили один вариант настольно-печатной игры) педагог вносит в их деятельность изменения и усложнения (предлагает новый вариант игры). Он проектирует материальное оснащение образовательного процесса (использование игрушек, поделка оборудования для занятий, труда; выращивание рассады, пересадка комнатных растений; организация выставок художественного творчества детей и их родителей и др.). Конструктивные умения воплощаются в планировании работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников и т. п.

Коммуникативные умения проявляются при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителями воспитанников, с коллегами по работе, с администрацией дошкольного учреждения. Они также проявляются в установлении педагогом быстрого контакта с разными людьми в различных ситуациях, нахождении общего с ними языка. Эти умения помогают воспитателю расположить к себе, вызвать сопереживание, что важно для сплочения детей, коллектива родителей, педагогического коллектива.

Организаторские умения педагога распространяются как на его собственную деятельность, так и на деятельность воспитанников, родителей, коллег. Его рабочий день — 6 часов, но как много надо успеть сделать за этот небольшой отрезок времени: выполнить то, что запланировано на сегодня, сделать «задел» на завтра (подготовить глину для занятия лепкой, воду для утреннего полива комнатных растений и т. п.). При этом важно решить, что будет делать он сам, что можно поручить детям, а к чему целесообразно привлечь родителей. Организаторские умения, даже хорошо сформированные, не дадут желаемого результата, если педагог не умеет увлечь детей и взрослых, заразить их своей энергией.

Специальные умения педагога – это умения петь, танцевать, выразительно рассказывать, читать стихи, шить, вязать, выращивать растения, мастерить игрушки из так называемого бросового материала, показывать кукольный театр и др. Чем больше таких специальных умений в арсенале педагога, тем интереснее и содержательнее жизнь детей в дошкольном учреждении. Педагог, много умеющий, вызывает восхищение и гордость воспитанников. Они хотят подражать ему, стремятся большему научиться. В ряду специальных умений у педагога обязательно есть самое любимое занятие (например, оригами), в котором в наибольшей степени проявляются творчество, увлеченность.

Современное педагогическое образование в России (как и во многих странах мира) представляет собой многоуровневую систему. Эта система реализуется различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательными программами и государственными стандартами соответствующего уровня и направленности.

Многоуровневая структура педагогического образования состоит из средних и высших профессиональных заведений.

Среднее педагогическое образование может быть получено в педагогическом училище, колледже, а также на первой ступени вуза. Долгое время педагогические училища представляли собой основное среднее специальное учебное заведение, реализующее образовательные программы среднего педагогического образования. В последние годы повсеместно создаются педагогические колледжи, представляющие собой учреждения повышенного типа. Они осуществляют подготовку специалистов по углубленным образовательным программам среднего профессионального образования, по индивидуальным учебным планам продленной подготовки кадров. Таким образом, педагогические колледжи призваны обеспечить обучающимся повышенный уровень квалификации.

Педагогические колледжи функционируют как самостоятельные образовательные учреждения или как структурное подразделение высшего учебного заведения (университета, академии, института).

Неполное высшее педагогическое образование можно получить в высшем учебном заведении, если в нем реализуется соответствующая программа профессионально-педа-

гогической подготовки (до 18 мес). По окончании обучения студенту предоставляется выбор: продолжить высшее образование или получить диплом о неполном высшем образовании.

Высшее педагогическое образование осуществляется в университетах, академиях, институтах. Высшее педагогическое образование имеет несколько ступеней. По окончании каждой ступени присваивается определенная квалификация (бакалавр, магистр). Лица, имеющие среднее педагогическое образование, могут получить высшее профессиональное образование по сокращенным ускоренным программам.

Педагогическое образование (высшее и среднее) дифференцируется в зависимости от специальности и специализации, которые стали возникать сравнительно недавно.

По мере становления человековедческих наук (психология, педагогика, анатомия и физиология, биология, этика, эстетика и др.) характеристика возрастного развития человека обогатилась и обогащается новыми данными. Возникла возможность дифференцированно подходить к воспитанию и обучению разных категорий детей в зависимости от особенностей их возрастного, психофизиологического (умственная отсталость, нарушения речи и др.), индивидуального развития, а также с учетом некоторых социальных факторов (дети-сироты, дети без попечения родителей; дети с отклонениями в поведении и т. п.). Это повлекло за собой изменения в подготовке педагогических кадров для работы в разных типах и видах образовательных учреждений (детский сад общего или коррекционного вида, начальная школа, музыкальная школа и др.). В результате внутри педагогической профессии стали складываться специальности и специализации, с учетом которых дифференцируется содержание профессионального образования.

Специальность – вид деятельности, направленной на решение определенных профессионально-педагогических задач в соответствии с присваиваемой квалификацией (воспитатель дошкольного учреждения, музыкальный руководитель, учитель пения, учитель начальной школы, учитель биологии и т. д.).

Специализация – особый вид деятельности в рамках специальности, который имеет определенную направленность и связан с конкретным объектом труда (воспитатель логопедической группы, инструктор по физическому воспитанию в дошкольном учреждении, руководитель студии изобразительной деятельности и т. п.).

По окончании учебного заведения (среднего или высшего) выпускнику присваивается **педагогическая квалификация**, которая отражает уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности специалиста. В соответствии с присвоенной квалификацией педагог может занимать ту или иную должность, выполнять профессиональные обязанности определенного уровня.

Необходимость дальнейшего повышения квалификации педагога вызывается изменениями в системе народного образования (созданием новых видов дошкольных учреждений, появлением вариативных программ образовательной работы с детьми и др.), а также должностным ростом (воспитателя рекомендуют на должность методиста, заведующей дошкольным учреждением). **Повышение квалификации** охватывает все виды обучения, направленные на совершенствование знаний, развитие умений и навыков в деятельности определенного типа.

Таким образом, современное педагогическое образование призвано удовлетворять интересы личности (студента) и общества. Личность имеет возможность выбирать содержание и уровень образования и профессиональной подготовки, которые удовлетворяют его потребности, соответствуют индивидуальным склонностям, запросам. Общество получает специалистов разной квалификации, подготовленных к работе в современных образовательных учреждениях и соответствующих целевому назначению последних.

Задания

1. «...Посредник меж тобой и человечеством» – так называет педагога Ш. А. Амонашвили, ученый, гуманист, обращаясь к ребенку в своем монологе. Какой смысл вложен в слово «посредник» в данном контексте? В чем, по-вашему, заключается посредническая роль педагога? От чего зависят полнота, содержательность этой роли? Какой вам представляется ваша посредническая миссия как воспитателя детей дошкольного возраста?

2. Проанализируйте (на основе целенаправленного наблюдения в течение первой или второй половины дня) деятельность воспитателя дошкольного учреждения, где вы проходите практику. Ответьте на следующие вопросы:

- какие функциональные обязанности выполнял педагог?
- какими профессиональными умениями он владеет?
- какие личностные качества воспитателя обеспечивают успех его деятельности, а какие, напротив, вызывают трудности?

– каковы ваши предложения по совершенствованию педагогической деятельности воспитателя?

3. Составьте программу профессионального самовоспитания по следующему плану:

– какие личностные качества называются профессиональными?
Дайте определение;

– определите свой профессиональный идеал (какие именно качества вы считаете профессионально значимыми для педагога дошкольного учреждения);

– проанализируйте, насколько вы соответствуете своему идеалу и как стремитесь к нему приблизиться;

– определите, каким образом, с помощью каких средств, способов деятельности вы развиваете и будете продолжать развивать у себя профессионально значимые качества.

4. Дайте характеристику специализации, которую вы приобретаете в процессе профессионального образования. Объясните, насколько она необходима для современного дошкольного учреждения, отвечает ли вашим интересам, способностям.

5. Изучите в «Концепции дошкольного воспитания» (см.: Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5) раздел «Воспитатель детского сада», выскажите свою точку зрения о перспективе подготовки педагогов-психологов для работы в группах.

Г л а в а П

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Слово «педагогика» возникло в античные времена и за прошедшие тысячелетия зазвучало на разных языках, заняв прочное место в общеупотребительной лексике. Им пользуются не только специалисты, но и люди, далекие от педагогической профессии. Такому широкому распространению слово «педагогика» обязано своей неоднозначностью. За ним закрепились два значения:

– педагогика – область практической деятельности, искусство, ремесло;

– педагогика – область научного знания, наука.

В первом значении слово «педагогика» стало употребляться значительно раньше, чем во втором. Педагогика как наука возникла много веков спустя. Поэтому педагогика – сравнительно молодая отрасль знания среди таких древних

наук, как, например, философия, медицина, геометрия, астрономия.

Потребность готовить детей к жизни, передавать им накопленный опыт возникла у человечества в глубокой древности. Это осуществлялось не только в процессе естественного хода жизни в семье, общине, когда старшие учили, показывали, увлекали своим примером младших, приобщая их к труду, прививая необходимые навыки.

С развитием культуры, с изменениями в хозяйственно-экономической жизни, вызванными переходом к рабовладельческой формации, возникает потребность в создании специально организованных заведений для обучения и воспитания подрастающего поколения. Как ответ на эту потребность появляется школа (Древний Восток, приблизительно 5-е тысячелетие до н. э.). Первые школы открывали служители культа при храмах, монастырях, поскольку религия была носителем идеалов воспитания. Затем создаются школы различного типа, которые отличались целями, содержанием и методикой обучения. Содержание обучения в древних школах было представлено широко: грамота, математика, музыка, этика, ритуальные церемонии, физические упражнения, поэтика, логика и др. Характер и объем обучения определялись социальной принадлежностью учеников (дети вельмож, духовенства, чиновников, ремесленников, пастухов, рыбаков, даже рабов), а также культурно-этническими традициями, существовавшими в той или иной стране. Были школы с «профессиональным уклоном», в которых готовили писцов, художников, учителей.

В историю педагогики вошли две воспитательные системы, сложившиеся в античные времена (VI–IV вв. до н. э.) в Древней Греции: **спартанская и афинская**. Спарта, в силу общественных условий, в течение трех столетий была военным государством. Поэтому в основе спартанской системы лежала идея воспитания юноши, сильного духом, физически развитого, сведущего в военном деле. Воспитание лиц мужского пола находилось в ведении государства, строго регламентировалось и контролировалось. Общественное воспитание начиналось с первых дней жизни. Новорожденных осматривали старейшины, слабых и уродливых детей кидали в пропасть, а крепких отдавали кормилице. Кормилицы были первыми профессиональными воспитательницами в Греции. Они приучали ребенка к жизни в суровых условиях: не бояться темноты, проявлять умеренность в еде, не кричать и не плакать от боли, холода и т. п. Государ-

ственное обучение, рассчитанное на 12 лет, начиналось с 7-летнего возраста. Оно состояло из системы военной подготовки и включало физические упражнения, гимнастику, соревнования, учебные походы, примерные сражения и т.д. Интеллектуальное развитие сводилось к минимуму: начаткам чтения и письма.

В демократических Афинах сложилась иная система воспитания, направленная на развитие ума, нравственных качеств, тела. Детей обучали чтению, письму, счету, игре на музыкальных инструментах (кифаре, лире). Особое значение придавалось приобщению ребенка к искусству, культуре. В программе органически сочетались поэзия, танцы, музыка, чтение классической литературы (сочинения Гомера, Эзопа, Софокла и др.). Воспитанию тела и духа способствовали занятия гимнастикой, бегом, борьбой, метание диска, копья, а также участие в спортивных состязаниях.

Итак, в древние времена (период до н.э.) человечество накопило богатый опыт педагогической деятельности, воспитания подрастающего поколения. Величайшие мыслители древности, философы Демокрит (ок. 470 или 460 до н.э.), Сократ (469–399 до н.э.), Платон (427–348 до н.э.), Аристотель (384–322 до н.э.) и др., размышляя над природой человека, путях его совершенствования, сетуя на падение нравственности в современном им обществе, сформулировали первые педагогические идеи, положения, рекомендации о воспитании и обучении детей и юношей. Изречения древних философов, которые сохранила для нас история, их труды, дошедшие до наших дней, еще нельзя назвать педагогическими теориями, отнести к области науки. Сами философы смотрели на педагогику как на искусство вести ребенка по жизни. Тем не менее следует отметить, что первые педагогические воззрения зародились в недрах философии и явились предтечами педагогики как науки.

Средневековье вошло в историю засильем церкви, отходом от античных идеалов воспитания во всех областях духовной жизни, в том числе в образовании и воспитании. Однако средние века – огромный исторический пласт, охватывающий более двенадцати столетий, на протяжении которых было много ценного в педагогическом опыте. Именно в средние века появились **университеты**, которые выполняли роль центров образования, культуры. Возникновение университетов было как бы ответом на новые требования общества к интеллектуально-духовному развитию личности.

☛ Для любознательных

В 1148 г. открылся первый в Европе университет в Болонье (Италия), отличавшийся уникальным для средневековья демократизмом организации: студенты обладали правом принимать и увольнять по своему усмотрению преподавателей, определять продолжительность лекций, участвовать в выборах ректора. В XII в. возник Оксфордский университет (Англия), в XIII в. – Парижский университет (Франция). В средневековом университете обычно было четыре факультета: теологический (богословский), медицинский, юридический и свободных профессий (художественный).

В трудах мыслителей, государственных и религиозных деятелей средних веков Ф. Аквинского, Ф. Бэкона, Ф. Рабле, М. Лютера, Т. Мора, Т. Кампанеллы, Э. Роттердамского и др. педагогическое учение получило свое дальнейшее развитие. Поставив человека в центр своего мировоззрения, мыслители-гуманисты подчеркивали зависимость морального и социального прогресса общества от качества воспитания, которое получают члены этого общества.

Тем не менее весь долгий период от древних веков до XVII в. вошел в историю педагогики как время донаучного педагогического творчества, эмпирической (основанной на опыте) педагогической практики.

Педагогика как самостоятельная отрасль теоретического знания стала оформляться в XVII в. Дело в том, что к этому времени ощутилась острая потребность в науке, призванной улучшить существовавшую педагогическую практику, расширить границы и возможности воспитания и образования. Нужда в педагогике как науке возникла в силу следующих социально-экономических причин. XVII в. был временем больших перемен, которые переживал мир благодаря эпохе великих географических открытий, вследствие бурного развития городов, ломки средневековых устоев жизни. Прибавьте к этому расцвет культуры, науки, зарождение промышленности и т. д. Образование стало играть особую роль в жизни людей, во всем общественном развитии. С повышением качества образования, созданием массовой образовательной системы выдающиеся мыслители связывали надежды с прогрессом человеческого общества.

☛ Для любознательных

Традиция школьного учения, почтения к грамоте на Руси была очень прочной, несмотря на беды, связанные с татаро-монгольски-

ми завоеваниями. Благодаря развитию начальной школы к XVII веку уровень грамотности на Руси был по тем временам высоким, особенно среди духовенства и купечества. Купцы изучали и иностранные языки, нанимая для этого приезжих иноземцев. Среди грамотных дворян было немало женщин. Начальные школы действовали по всей стране. Средства на школу давали родители. Учитель обычно был один, а детей много, причем разных возрастов. Одни учили буквы и читали по складам под руководством учителя, другие в это время писали. Каждый ученик получал задание, соответствующее уровню его подготовки. Часть детей уходила после школы домой, но многие родители считали полезным, чтобы дети жили при школе. Состоятельные дворяне и купцы приглашали к своим детям домашних учителей, обычно владевших иностранными языками.

В XVII в. главным учебником стал Букварь, неоднократно переиздававшийся Печатным двором в Москве. Кроме азбуки, грамматических правил и правил поведения буквари содержали прописи, статьи по вероучению, краткие словари. Многочисленные азбуки-прописи для изучения скорописи существовали отдельно. Часто в них включали сведения по арифметике, истории, географии, философии, литературе, мифологии. Пение было неизменным предметом в начальной школе: без знакомства с «музыкальной» человек не считался грамотным. Учение не оканчивалось после выхода из школы: человек всю жизнь должен был учиться по книгам, ибо «книги суть реки, наполняющие вселенную мудростью».

История науки – это история людей и история идей. Становление научной педагогики связано с именем замечательного чешского мыслителя-гуманиста, педагога **Яна Амоса Коменского** (1592–1670). Заслуга Я. А. Коменского перед человечеством заключается в том, что он привнес в педагогическую мысль кардинально новые идеи, оплодотворившие ее дальнейшее развитие. Что же это были за идеи?

Фундаментальной идеей педагогики Яна Амоса Коменского является **пансофизм**, т. е. обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности.

Я. А. Коменскому, великому гуманисту, принадлежит оптимистическое утверждение, что каждый ребенок при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса может взойти на «самую высокую» ступень «лестницы» образования. Полагая, что знания должны приносить пользу в практической жизни, Я. А. Коменский провозгласил обязательность реального, общественно полезного обучения.

В трудах Я. А. Коменского представлен проект стройной системы всеобщего образования, поставлены вопросы об общегосударственной школе, о плановости школьного дела, о соответствии ступеней образования возрасту человека, об обучении на родном языке, о сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, о классно-урочной системе.

Опираясь на то, что было добыто предшествующими поколениями, проанализировав практику подготовки детей к жизни, Я. А. Коменский пришел к выводу о наличии объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса, сформулировал законы, правила воспитания и обучения, имеющие не сиюминутное, а долгосрочное перспективное значение. В главной книге всей своей жизни «Великая дидактика» (1654) Я. А. Коменский изложил теоретические основы учебного процесса, по образу которого строится обучение в современной школе, дошкольном учреждении.

С научных трудов Я. А. Коменского начинается бурный период развития классической педагогической теории. Блестящая плеяда последующих педагогов-классиков (Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.) значительно продвинула разработку теоретических проблем воспитания и обучения.

Достойный вклад в создание классической педагогики сделали наши соотечественники: В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов. Мировую славу русской педагогике принес К. Д. Ушинский (1824–1871). Он создал стройную психолого-педагогическую концепцию развития личности и на ее основе – теорию воспитания и обучения.

XIX в., отмеченный выдающимися достижениями, прежде всего в области естествознания, физики, математики, был благоприятен и для развития педагогической науки. В этот период она интенсивно развивается в качестве самостоятельной научной дисциплины, поднимаясь от описания фактов и явлений до постижения закономерностей процесса воспитания и обучения. Внутри педагогики наблюдается дифференциация знаний, выделяются и обособливаются ее отдельные части, такие, как, например, дошкольная педагогика.

XX в. с его бурными социально-политическими изменениями во многих странах поставил перед педагогикой проблему воспитания человека в новом обществе. Ее исследовали С. Т. Шацкий, П. П. Блонский. Теоретические работы

Н. К. Крупской (1869–1939) охватывают широкий круг педагогических проблем, в том числе имеющих непосредственное отношение к воспитанию детей дошкольного возраста. Ядро учения А. С. Макаренко (1888–1939) – теория воспитательного коллектива. Макаренко разработал также важнейшие вопросы семейного воспитания. Гуманный характер воспитания и обучения, бережное отношение к личности – таков лейтмотив педагогического учения В. А. Сухомлинского (1918–1970).

Итак, возникновение и развитие педагогики как науки связано с практической потребностью общества в изучении и обобщении исторического опыта подготовки новых поколений к участию в производстве материальных и духовных ценностей. **Современная педагогика – это особая область науки о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития.**

Педагогика, как и всякая другая наука, оперирует своими понятиями: *воспитание, обучение, образование, педагогическая деятельность, педагогический процесс.* Сущность педагогики, закономерности воспитания, обучения, педагогического процесса раскрываются с помощью таких

Понятийный аппарат педагогики

понятий, как *метод, средство, прием, принцип, урок, занятие* и др. Кроме того, педагогика использует понятия, которые очень важны для нее, но основными являются для других наук (*развитие, среда, формирование, деятельность, личность* и др.). Это так называемые междисциплинарные понятия. С другой стороны, многие науки (психология, социология, физиология, этнография, история и др.) используют основные педагогические понятия, которые выступают для этих наук как междисциплинарные.

Каждая наука имеет свой предмет, т. е. она изучает определенную область действительности. Для педагогики такой областью действительности является воспитание. Она изучает сущность воспитания, его глубинные внутренние механизмы, взаимосвязь с развитием личности и внешними условиями ее существования. Поэтому самое основное понятие педагогики – *воспитание*, все остальные понятия конкретизируют и расширяют его. Тем не менее общепринятого определения понятия *воспитание* нет, оно многозначно.

Рассмотрим понятие *воспитание* в основных значениях: социальном и педагогическом.

Воспитание в социальном смысле понимается как социальное явление, функция общества, которая заключается в

подготовке **подростающего поколения к жизни**. На это направлены усилия всего социального устройства общества: ребенка готовят к жизни семья, детский сад, школа, средства массовой информации, церковь и др. Подготовка ребенка к жизни определяется и многими другими внешними воздействиями, обстоятельствами и условиями (этнической принадлежностью человека, природным и культурным окружением, местожительством и др.). Воспитание в таком широком социальном смысле, по существу, отождествляется с социализацией.

Воспитание в педагогическом смысле – это специально организуемый и управляемый процесс, содействующий развитию личности.

Воспитание может иметь своей целью развитие личности в целом (целостное воспитание осуществляется в детском саду, школе, семье). В таком случае обычно говорят о воспитании в широком педагогическом смысле. Взрослые могут целенаправленно воздействовать на ребенка с целью формирования у него определенных психических и личностных качеств (аккуратности, любви и привязанности к семье, интереса к книге и т. д.). Тогда имеется в виду воспитание в узком педагогическом смысле.

Специфика воспитания как социального явления заключается в том, что оно возникло с момента становления человеческого общества, существует столько, сколько существует общество, и будет действовать, пока существует общество. **Воспитание – категория вечная и общая**, порожденная потребностью сохранить жизнь детей, обеспечить их развитие, установить преемственность между поколениями.

Содержание и характер воспитания в разные исторические времена не остаются неизменными. Изменения происходят под влиянием экономических условий жизни общества, способов производства материальных благ, а также политики, культуры, религии. Следовательно, **воспитание – явление историческое.**

Однако и в одну и ту же историческую эпоху воспитание детей, относящихся к разным классам общества, различно. Господствующие классы используют воспитание для укрепления своей власти, своего положения в обществе. Таким образом, можно говорить о **классовом характере воспитания.**

Воспитание – это всегда воздействие на воспитуемого извне. Однако не все внешние воздействия оказывают воспитывающее влияние на ребенка. Дело в том, что внешние воздействия преломляются через внутренние условия, т. е. че-

рез особенности формирующейся психики, личности. Одни воздействия ребенок воспринимает активно, другие – пассивно. Даже простое напоминание педагога о необходимости помыть руки после прогулки вызывает у каждого из воспитанников свои чувства, действия, формы поведения (одни побегут с радостью, потому что любят воду или хотят заслужить похвалу педагога; другие сделают это по привычке; кто-то – постарается уклониться от этой процедуры). Следовательно, воспитательное воздействие взрослого дети пропускают через призму своего жизненного опыта, отвергают или принимают его и в зависимости от этого строят свое поведение.

Воспитательные воздействия могут быть и внутренними, когда человек сам предъявляет к себе требования, пытается с помощью определенной деятельности воздействовать на себя с целью формирования каких-то качеств. Такая работа над собой называется **самовоспитанием**. В. А. Сухомлинский писал, что истинное воспитание «совершается только тогда, когда есть самовоспитание» (*Сухомлинский В. А. Рождение гражданина*. – М., 1971. – С. 49).

Применительно к дошкольному возрасту можно говорить об элементах самовоспитания на основе сознательного подражания образцам поведения старших и сверстников, благодаря становлению самостоятельности («Я сам»). Элементарное самовоспитание начинается с управления своим телом, движениями, воздержанием от неправильных действий, грубых слов, но главное – с выработкой положительных привычек поведения. Для дошкольника самовоспитание – это совершение хороших поступков (быть вежливым, убирать за собой игрушки, помогать малышам и т.д.) и отказ от плохих поступков (не обижать девочек, не смеяться, когда кто-то упал, испачкался).

В работе с маленькими детьми важно стимулировать у них желание стать лучше, внушать, что это им по силам, радоваться малейшим успехам. Поступление в школу как бы высвечивает недостатки в поведении, деятельности, и ребенок начинает их осознавать. Дети могут заниматься эпизодическим самовоспитанием: делать утром зарядку, чтобы быть сильными; тренироваться в штриховке для совершенствования навыков письма. Задача педагога – придать самовоспитанию детей целенаправленный и систематический характер, способствовать последовательному улучшению ребенком своей личности.

Воспитание и самовоспитание органически взаимосвязаны. Эффективно только то воспитание, которое вызывает

ет у ребенка процесс самовоспитания. Но, с другой стороны, чем больше ребенок хочет и может работать над собой, тем восприимчивее он к воспитательным воздействиям взрослых. В связи с этим уместно напомнить слова Ш. А. Амонашвили: «Действительно гуманная педагогика – это та, которая в состоянии приобщить ребенка к процессу созидания самого себя» (Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! – М., 1988. – С. 43).

Чувствительность ребенка к воспитательным воздействиям (внешним и внутренним) определяется пластичностью, изменчивостью свойств личности, способностью воспринимать, приобретать, сохранять, перестраивать, передавать опыт других людей, т. е. способностью к развитию.

Под **развитием** понимают происходящие в человеке последовательные и закономерные изменения в психике и его биологической природе. Развитие – это процесс движения, изменения, переход от старого к новому качественному состоянию. В педагогике говорят о развитии **возрастном** (особенности и закономерности развития, присущие каждому возрасту), **индивидуальном** (индивидуальные особенности развития), **личностном** (возникновение у ребенка личностных качеств, их особенности).

Формирование – это изменения в развитии личности человека или отдельных его качеств, которые происходят под влиянием совокупности факторов: внутренних и внешних, природных и социальных, объективных и субъективных. Формировать – это организовывать всю жизнедеятельность человека, осуществлять воспитание и обучение, воздействовать на него так, чтобы развить то или иное качество. Можно, например, формировать у детей приемы запоминания, культурно-гигиенические навыки, понятия о дружбе и дружбе и т. п.

Обучение – это специально организованный процесс взаимодействия педагога (взрослого, который выполняет функции обучающего) и учащихся (учеников, студентов, воспитанников детского сада и др.), направленный на овладение определенной суммой знаний, умений, навыков, действий, привычек поведения. В ходе обучения осуществляются также воспитание, формирование, развитие.

Понятие *образование*, будучи одним из важнейших в педагогике, не имеет однозначного определения. Так, в советской педагогике под образованием понимался процесс (и результат) усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В Законе РФ «Об образовании» (1991) образование определяется как «целенаправленный процесс воспита-

ния и обучения в интересах человека, общества и государства». Таким образом, подчеркивается интегративный характер образования как единства близких педагогических процессов – воспитания, обучения, просвещения. **Педагогика – единственная наука об образовании.**

Педагогический процесс – это сознательно организованное, целенаправленное и планомерное взаимодействие педагога и воспитанников с целью воспитания и обучения последних. В ходе педагогического процесса происходят изменения во всех его участниках.

Современная педагогическая наука возникла не на пустом месте: она, как и другие науки о человеке, имеет много источников.

Важнейшим источником научных представлений о воспитании и обучении подрастающего поколения является **народная педагогика**. Она представляет собой педагогический опыт, сложившийся за историю существования того или иного народа. В народной педагогике отражаются культура народа, его ценности и идеалы, представления о том, каким должен быть человек. На формирование народной педагогики оказали и оказывают влияние социально-экономические, геополитические факторы. Золотой фонд современной научной педагогики составляют исторически сложившиеся и проверенные жизнью традиции народа в области воспитания и обучения детей и юношества. Народная мудрость сохранила множество выдержавших проверку опытом и временем педагогических советов в виде пословиц, поговорок. Ярким отражением педагогического гения народа назвал К. Д. Ушинский произведения фольклора (былины, легенды, сказки). Сегодня не утратили своей воспитательной ценности и такие средства народной педагогики, как игры, игрушки, песни, потешки, заклички и др.

Как уже отмечалось выше, опыт воспитания в человеческом обществе во многом складывался под влиянием **религии**. В религиозных книгах (Библии, Коране, Талмуде и др.) сконцентрированы представления человечества о морали и нравственности: «Чти отца своего и мать», «Не убий», «Не укради» и др. Библейские заповеди раскрывают идеалы отношений между людьми. Христианское учение дополнило их идеей о любви к ближнему, призывом любить и прощать друг друга, стремиться к совершенству.

В нашей стране в течение многих десятилетий XX в. культивировалось негативное отношение к религии, хотя исто-

рия свидетельствует, как велика ее роль в «очеловечивании» людей. Л.Н. Толстой писал, что разумное образование возможно, только если оно основано на учении о религии и нравственности. Поэтому педагогика (зарубежная и современная отечественная) ищет пути использования положительного ядра религиозных учений для блага воспитания и образования детей.

Педагогическая наука развивалась, бережно сохраняя, учитывая все, что было создано педагогической мыслью прошлого. Это и памятники отечественной педагогической культуры, коими являются, например, «Поучение детям» Вл. Мономаха, «Юности честное зерцало», «Домострой» и др. Педагогика постоянно обращается к классическому наследию великих мыслителей, педагогов, к их главным идеям и концепциям, оказавшим влияние на развитие педагогической мысли и практики. Таким образом, педагогика, анализируя, обобщая, интерпретируя педагогические воззрения разных времен, расширяет свою теоретическую базу и обеспечивает преемственность мировой педагогической культуры.

Источником педагогики является и педагогическая практика, опыт воспитания, обучения, образования детей и молодежи, который сложился ранее и формируется в настоящее время в различных странах, отдельных учебных заведениях, в индивидуальной деятельности педагогов.

Особый интерес представляет, конечно, инновационный творческий педагогический опыт, оказавший реальное влияние на отечественную и мировую практику образования (Царскосельский лицей пушкинской поры, Вальдорфская школа, Яснополянская школа Л. Н. Толстого, Павлышская школа В. А. Сухомлинского и др.). Но для развития науки важно учитывать и массовый практический опыт, как положительный, так и отрицательный. Это необходимо для того, чтобы теория воспитания не отрывалась от реальности, определяла причины неудач практики, выдвигала принципы, правила, рекомендации, способствующие совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Современная педагогика становится экспериментальной наукой, т. е. многие научные знания она добывает благодаря специальным экспериментальным исследованиям. Экспериментальной работой занимаются научно-исследовательские институты, она ведется на кафедрах педагогических университетов, институтов. Результаты исследовательской деятельности публикуются на страницах педагогических жур-

налов, в монографиях, сборниках научных трудов. Самостоятельные исследования по определенной проблеме оформляются ее авторами как докторские или кандидатские диссертации. Недостаточное внедрение результатов педагогических исследований объясняется слабой постановкой информационной службы в стране. Многие замечательные научные идеи остаются нереализованными и потому, что основная масса педагогов не испытывает потребности в самообразовании. Однако необходимо помнить, что подлинное мастерство педагога, искусство воспитания опираются на научное знание. Чем сложнее задачи ставит перед педагогом современная жизнь, тем выше должен быть уровень его педагогической культуры.

В последнее столетие человечество значительно продвинулось в изучении человека на всех возрастных этапах его развития. По мере роста запаса новых знаний, распространения педагогической мысли на разные области реальной жизни **появляются новые отрасли педагогики**. Таким образом, педагогика за долгие годы своего становления и развития превратилась в разветвленную систему наук о воспитании.

Фундаментом системы наук о воспитании является **общая педагогика**, которая изучает закономерности воспитания человека, разрабатывает основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях любого типа и вида.

В системе наук о воспитании особое место занимают отрасли, относящиеся к **возрастной педагогике**. Они заняты изучением закономерностей воспитания и обучения детей в соответствии с особенностями возрастного развития на всех этапах детства: от рождения до перехода к состоянию взрослости. Объектом возрастной педагогики является ребенок, а предметом изучения – закономерности, методы, средства технологии организации учебно-воспитательной работы на различных ступенях детства (ранний возраст, дошкольный, школьный).

Дошкольная педагогика – наука о воспитании, обучении и образовании детей первых лет жизни (от рождения до поступления в школу). Родоначальником дошкольной педагогики как важнейшей отрасли педагогической науки является Я. А. Коменский. В его книге «Материнская школа» впервые была представлена система дошкольного воспитания. Многие положения теории Коменского актуальны и для современной педагогики.

Современная дошкольная педагогика изучает, во-первых, процесс воспитания и обучения, его цели, задачи, содержание, формы организации, методы, приемы и средства осуществления; во-вторых, влияние этого процесса на развитие ребенка, формирование его личности. Дошкольная педагогика несет на себе и прикладную функцию – занимается разработкой новых, более совершенных программ и методов воспитания и обучения. Будучи наукой социальной, она теснейшим образом связана с требованиями современного общества в области образования подрастающего поколения. Несомненна прогностическая роль дошкольной педагогики, поскольку она изучает тенденции и перспективы развития системы образования, организации воспитания. На основе научного прогноза создаются новые концепции воспитания, разрабатываются стандарты образования; изучаются теоретические основы и технологии воспитания детей в условиях семьи и дошкольного учреждения, исследуются особенности образовательного процесса в дошкольных учреждениях разных видов, в том числе и альтернативных.

Педагогика школы представляет собой одну из старейших отраслей педагогической науки, накопившую богатые научные данные о закономерностях воспитания и обучения школьников в разных учебных учреждениях (начальной и средней школе, лицее, гимназии и др.).

Педагогика профессионально-технического образования изучает подготовку рабочих высокой квалификации.

Педагогика среднего специального образования находится в стадии становления. Она изучает содержание и формы образования и проблемы профессионального воспитания в средних специальных учебных заведениях.

Педагогика высшей школы изучает закономерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

Коррекционная педагогика разрабатывает теоретические основы, принципы, методы и средства воспитания, образования и коррекции детей и взрослых, имеющих различные нарушения и отклонения в развитии. Вопросами обучения и воспитания глухих и слабослышащих занимается **сурдопедагогика**, вопросами обучения и воспитания слепых – **тифлопедагогика**, с речевыми нарушениями – **логопедия**, вопросами обучения и воспитания умственно отсталых – **олигофренопедагогика**.

История педагогики изучает развитие педагогических идей в единстве с педагогической практикой в различные исторические эпохи.

Особую группу педагогических наук составляют **частные методики**, изучающие закономерности и специфику преподавания конкретных областей знаний (учебные предметы в школе).

Общественными потребностями вызваны к жизни и складываются в последнее время такие отрасли педагогики, как семейная педагогика, этнопедагогика, производственная педагогика, социальная педагогика и др.

Педагогика, как и остальные науки, развивается в тесной взаимосвязи с другими науками, особенно человековедческими.

Связь педагогики с другими науками

Как уже отмечалось выше, педагогика вырелась в недрах философии, отпочковалась от последней. Став самостоятельной наукой, педагогика не порывает связи с **философией** и ее отраслями. Те или иные философские концепции лежат в основе любой педагогической теории. Союз с философскими науками помогает педагогике в определении целей воспитания, в постижении сущности человека, законов развития природы и общества и т. п. Педагогика непосредственно связана с такими отраслями философии, как этика, эстетика, способствующими решению проблем нравственного, эстетического воспитания.

Данные социологии – еще одной области философских знаний о состоянии современного общества – необходимы педагогике для концентрации научных исследований на «болевых» проблемах образования и воспитания. Например, социологи представили информацию о недостаточно высоком охвате детей дошкольным общественным воспитанием (в Москве – 51 %, в других городах и регионах России – несколько ниже). Как следствие, выявлено снижение готовности детей к школьному обучению. Перед педагогикой возникла проблема: как повысить уровень развития детей, не посещающих дошкольное учреждение. Изучаются разные формы помощи семьям, дети которых воспитываются дома; развивается сфера дополнительных услуг населению; открываются группы развития при дошкольных учреждениях и др.

Педагогика органически связана с **психологией**, которая изучает закономерности развития психики человека. В свою очередь, педагогика исследует, как надо организовать вос-

питание и обучение, чтобы способствовать эффективному изменению психических процессов, поведения детей. Все педагогические проблемы имеют психологическое обоснование. Так, проблема умственного воспитания опирается на теорию познавательных процессов и умственного развития; закономерности воспитания раскрываются с учетом психологической теории личности. Итоги педагогической деятельности подводятся на основе психологических показателей. Например, о результатах обучения судят по объему знаний, их прочности, образности, обобщенности, по степени сформированности умственной деятельности. Воспитанность детей определяется по таким показателям, как мотивы поступков, мера их осознанности, уровень самостоятельности и т. п. Решение любого вопроса в сфере обучения и воспитания требует психолого-педагогического подхода.

Интеграция психологии и педагогики привела к возникновению пограничных отраслей – **психопедагогики, педагогической психологии.**

Анатомия и физиология – основа для понимания биологической сущности человека, особенностей развития организма на каждом возрастном этапе. Научные знания о высшей нервной деятельности используются педагогикой для изучения закономерностей управления физическим и психическим развитием детей. Те же знания являются основополагающими при разработке режима жизни детей, организации различных видов деятельности, исследовании принципов оформления предметно-материальной среды в образовательных учреждениях, особенно тех, которые предназначены для детей раннего и дошкольного возраста.

Сегодня состояние здоровья детей так неблагоприятно (по результатам социологических исследований), что требует от педагогики более тесного сотрудничества с **отраслями медицинских наук.** Возникла необходимость создания новой отрасли педагогики – **лечебной педагогики,** призванной разработать специальную систему обучения и воспитания детей, часто болеющих, недомогающих. Создается интегрированная медико-педагогическая программа полового воспитания детей. Необходимо объединение усилий медицины и педагогики в разработке программы антиалкогольного, антинаркоманного воспитания и образования.

В 60–70-е гг. нынешнего столетия педагогика усилила свое взаимодействие с такими науками, как генетика, кибернетика, информатика. В результате педагогическая те-

ория обогатилась программами диагностики и воспитания одаренных детей, идеями и методами математической логики, компьютерной технологии, программированного обучения и др.

Таким образом, на современном этапе развития общества решение проблем воспитания, обучения, образования силами одной педагогики не даст желаемого результата, требуется межнаучный подход к ним.

Педагогика – наука развивающаяся, быстро реагирующая на те изменения в обществе, которые влияют на образовательный процесс. Как и любая другая наука, она имеет два аспекта: то, что уже исследовано, и то, что предстоит изучить. В связи с этим перед педагогикой стоят неизменные задачи, которые она решала, решает и будет решать, пока существует, и задачи конкретного временного периода.

Задачи и методы педагогики

Рассмотрим задачи, которые имеют постоянный вневременной характер. Среди таких задач одна из основных – **разработка теоретических проблем воспитания, обучения и образования с учетом особенностей каждой возрастной категории населения.** Реализация этой задачи связана с изучением закономерностей процессов воспитания, обучения, образования, а также с разработкой новых моделей образовательного процесса.

Демократизация общественной жизни в нашей стране поставила педагогику перед необходимостью изучить теоретические основы построения педагогического процесса на гуманистических началах, с ориентацией на общечеловеческие ценности. Как сделать развитие ребенка главным смыслом педагогического процесса? На каких теоретических положениях строить личностно-ориентированную модель образования начиная с дошкольного возраста? Эти проблемы сегодня – важнейшие для общей и возрастной педагогик.

Принципиальное значение для педагогики имеют ее взаимоотношения с практикой воспитания, которая является для науки и источником знаний, и сферой для реализации новых идей, концепций, программ, методик образовательной работы. Поэтому постоянной задачей педагогической науки являются, с одной стороны, **изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности,** с другой – **внедрение результатов исследований в практику.**

Педагогика, как и любая наука, призвана работать на будущее, заниматься прогностикой. Задача педагогики –

прогнозирование образования – становится особенно актуальной для нашей страны, где далеко не всегда при реформах образования учитывалось мнение науки. Каким должно быть профессиональное образование, оправдаст ли себя многоступенчатая подготовка кадров? Как готовить квалифицированных рабочих? Какими должны быть учреждения для детей первых лет жизни? С какими трудностями столкнутся школьное и дошкольное образование в XXI в.? Эти и многие другие проблемы – в поле зрения современной педагогики, без научных прогнозов которой нельзя строить политику и экономику в области образования, совершенствовать образовательную систему, подготовку специалистов.

Однако в силу богатства и динамичности педагогической действительности не представляется возможным предвидеть все проблемы образовательной системы, которые должна решать педагогика. В связи с этим возникают **задачи временного характера**, требующие от науки быстрого реагирования. Это задачи создания новых типов учебников, пособий для школы, дошкольных учреждений; разработка различных тестов (для определения готовности детей к школьному обучению и др.); внесение изменений в предметно-материальное, пространственное оформление групповой комнаты, участка дошкольного учреждения; изучение эффективности деятельности служб дополнительного образования и др.

Для решения комплекса стоящих перед наукой задач используются **специфические методы**. Метод – это путь достижения поставленной цели, способ решения задач. Педагогика, как любая другая наука, характеризуется специфическим набором методов. При этом необходимо различать:

– методы воспитания и обучения, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели;

– собственно исследовательские методы, с помощью которых добываются сами педагогические знания, позволяющие выработать цели и средства их передачи.

Методы воспитания – специально организованное взаимодействие воспитателя и воспитуемых с целью решения педагогической задачи путем влияния на сознание, чувства, поведение воспитуемых.

Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий педагога и обучаемых, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Исследовательские методы – это методы, с помощью которых осуществляются изучение и обобщение педагогической практики, ведется самостоятельное научное исследование. К ним относятся: изучение и анализ литературы, наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент, педагогический консилиум, составление независимых характеристик, изучение педагогической документации, детских работ и т. д.

Задания

1. Докажите, что воспитание – важнейшая функция человеческого общества, без которой оно не может существовать.

2. Вникните в содержание понятия «образование» и докажите правомерность названия современного детского сада образовательным учреждением.

3. Схематично представьте источники педагогической науки.

4. Подберите пословицы разных народов о воспитании детей, проанализируйте их, выявите сходство и различие в подходах к воспитанию.

5. Изучите «Концепцию дошкольного воспитания» (см.: Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5), выпишите цели и принципы гуманизации педагогической работы с детьми, дайте сравнительную характеристику учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной моделей построения образовательного процесса.

Глава III

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

История человечества свидетельствует, что **образование и общество неотделимы**. Все глобальные проблемы (экономические, социальные, политические, культурологические, демографические, экологические и др.), с которыми сталкивается общество, так или иначе сказываются на сфере образования. Например, в связи с экономическими трудностями, переживаемыми многими странами, в том числе и Российской Федерацией, уменьшается государственное финансирование системы образования, что ведет к ослаблению материально-технического оснащения учебно-воспитательных учреждений, к снижению качества подготовки

педагогических кадров. Или неблагоприятная экологическая обстановка, царящая на планете, разрушающе действует на здоровье человека еще до его рождения. В результате снижаются способности к обучению; возникает потребность в создании образовательных учреждений коррекционного, компенсаторного, оздоровительного характера. В период войн, этнических конфликтов, которые вспыхивают то в одной, то в другой точке планеты, проблемы образования уходят на последний план перед угрозой смертельной опасности, катастрофически падает сама возможность учиться в школе, посещать детский сад.

Вероятно, современный человек, и тем более тот, кто решил посвятить свою жизнь педагогической деятельности, сможет продолжить перечисление фактов, которые подтверждают мысль, что образование, являясь частью общества, болеет всеми его болезнями и страдает от пороков его развития.

Но, с другой стороны, **образование во многом определяет лицо общества.** Ученые подчеркивают **социальное значение образования** как важной преобразующей силы общества. Отмечается, что для выхода из кризиса, переживаемого в настоящее время мировой цивилизацией, необходимы глубокие изменения в сознании, поведении людей. Преобразовывать внутренний мир индивида на основе гуманистических идеалов, целенаправленно формировать нравственные качества, повышать уровень культуры и профессиональной подготовки человека – таковы функции современного образования. Социальная роль образования заключается в возможности оказывать влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, социуме, готовить подрастающее поколение к решению глобальных или локальных проблем современности, учить прогнозировать и, если потребуется, предупреждать их последствия.

Для каждого отдельного человека образование имеет более или менее выраженную личностную ценность. Процесс получения образования, который в развитых странах занимает четверть жизненного пути современного человека, делает содержательной и одухотворенной его жизнь, окрашивает ее разнообразными эмоциями, удовлетворяет потребности в познании, общении, самоутверждении. В ходе образования выявляются и развиваются потенциальные способности личности, осуществляется ее самореализация, формируется «образ человеческий». С помощью образования человек адаптируется к жизни в обществе, приобретает необходимые для этого знания и умения.

Отмечая особую роль образования в истории человечества, зарубежные и отечественные ученые говорят о несоответствии современной системы образования объективным требованиям нынешнего этапа общественного развития. Этот этап, наступивший во второй половине XX в., характеризуется серьезными, динамичными изменениями в различных социально-экономических сферах. Возрос интерес к человеку как фактору экономического прогресса, в связи с чем встал вопрос о гуманизации образования. Прогресс науки, техники, культурная и информационная революции превращают образование в необходимый атрибут повседневной жизни. Подлинный переворот в технике, технологии меняет характер и содержание многих видов труда. В результате чего от человека требуются уже не столько физические затраты, сколько интеллектуальные усилия, самостоятельность и ответственность в принятии решений. В обществе возникла объективная потребность в образованных, компетентных людях, возросла тяга к образованию, а демократизация социальной жизни сделала его более доступным для разных категорий населения, в том числе для национальных меньшинств, женщин, инвалидов, работающих молодежи и др.

Изменения в социально-экономической сфере общественной жизни поставили многие страны мира, в том числе и Россию, перед необходимостью реформирования образовательной системы. Реформы образования, став частью социальной политики современных государств, направлены:

- на обновление всех звеньев своей системы от дошкольных учреждений до университетов;
- совершенствование содержания, методов и средств учебно-воспитательной работы;
- улучшение подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

В основу государственной политики Российской Федерации в области образования положены **идеи гуманизации**. Они нашли отражение в Конституции Российской Федерации (1993), Законе РФ «Об образовании» (1992). В документах отмечается, что образование должно осуществляться в интересах личности, общества и государства. В Законе РФ «Об образовании» подчеркивается, что, двигаясь по пути гуманизации общества, можно надеяться, что образование станет высшей потребностью личности и будут созданы благоприятные условия для реализации этой потребности, для развития общей и профессиональной культуры личности.

В качестве ведущих принципов государственной политики в области образования в России закон утверждает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободы развития личности; защиту национальных культур, культурных традиций народов России; общедоступность и др.

Вопрос о том, можно ли выучиться, получить образование один раз на всю жизнь, не является новым для общества.

Непрерывное образование Идея непрерывного (пожизненного) обучения возникла в далеком прошлом. Первые намеки по поводу необходимости учиться постоянно содержатся в древних писаниях (Библии, Коране, Талмуде), в высказываниях Платона, Аристотеля, в народных изречениях типа «Век живи – век учись». Предтечей современных представлений о непрерывном образовании стали педагогические взгляды Я. А. Коменского. В трактате «Всеобщий совет исправления дел человеческих» ученый писал: «Как для всякого рода человеческого весь мир – это школа, от начала до конца веков, так для каждого человека его жизнь – школа, от колыбели до гроба; мало сказать вместе с Сенекой: «Учиться ни в каком возрасте не поздно», но надо говорить: **каждый возраст предназначен для учения, и одни и те же пределы отведены человеческой жизни и человеческой школе**».

Таким образом, **идея непрерывного образования возникла в далеком прошлом, но острую необходимость в ее реализации человечество стало испытывать к концу XX в.** Это объясняется динамичностью социально-экономического и духовного развития современного общества. Чтобы соответствовать требованиям стремительно меняющегося общества, не оказаться за бортом жизни, человек должен постоянно пополнять, расширять, уточнять багаж своих знаний, повышать общую и профессиональную культуру, развивать свой творческий потенциал.

В 80-е гг. в документах международных организаций (ЮНЕСКО, Римский клуб и др.), изучающих состояние и перспективы развития мировой системы образования, оформилась концепция непрерывного образования. Сущность концепции состоит в идее «обучающегося общества», пожизненного образования, удовлетворяющего потребность человека в непрерывном совершенствовании и самореализации.

Первоначально идея непрерывного образования разрабатывалась как проблема образования взрослых. При этом

учитывались тезисы современной психологии о том, что развитие человека не ограничивается рамками детства, а продолжается на протяжении всей жизни, и тем успешнее, чем квалифицированнее помощь, которую он получает извне. Предполагалось, что непрерывное образование облегчит для человека перемену социальных ролей в разные периоды жизни, поддержит и улучшит качество индивидуальной и коллективной жизни путем личностного, социального и профессионального развития.

В современной концепции непрерывное образование рассматривается как постоянная форма всей жизни человека начиная с раннего возраста. В процессе образования человека участвуют не только специальные учебно-воспитательные учреждения, но и семья, научные центры, неформальные объединения, средства массовой информации, церковь и др. При этом образование взрослых и эффективность обучения детей теснейшим образом связаны между собой, не требуется особых доказательств того, что культурные, социально активные родители, образованные педагоги – необходимое условие для успешного развития ребенка. И наоборот, в ситуации малограмотного окружения ребенок не может получить настоящего образования.

Непрерывное образование – это деятельность человека, ориентированная на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей его личности, включая формирование умения учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в общественном развитии как в масштабе страны, так и всего мира.

Основные принципы непрерывного образования можно сформулировать следующим образом:

- ориентация образовательной системы на человека, на его некоторые индивидуальные и базовые потребности;

- широкий демократизм образовательной системы, доступность, открытость любой ступени и формы образования каждому независимо от пола, социального положения, национальности, физического состояния и др.;

- быстрое реагирование образовательной системы на особенности интересов различных категорий населения, а также стилей и темпов обучения;

- развитие различных форм образовательных услуг, позволяющих каждому желающему воспользоваться ими в удобном для него виде, в необходимом объеме, в подходящем месте, в любое время;

– единство формального и неформального видов (хозрасчетные курсы, кружки, клубы по интересам и др.) образования, создание «образовательного поля», которое преобразует общество в «обучающее» и «обучающееся»;

– использование электронной технологии в целях обеспечения получения людьми образования на любом этапе их жизненного пути.

В настоящее время отрабатывается **система непрерывного образования**, которая должна обеспечить взаимодействие всех факторов образования человека. Ведущая роль в этой системе принадлежит народному образованию, которое закладывает основы разностороннего развития личности, обеспечивает базу для продолжения образования и самообразования. В системе непрерывного образования самообразование занимает особое место, поэтому важно развивать умение человека самостоятельно овладевать знаниями, осуществлять поиск информации, работать с источниками и т. д.

Забота о непрерывности образования находится в центре социальной политики многих государств, а само непрерывное образование становится массовым движением, в котором интегрируются учеба, труд, досуг людей.

Современное российское образование – это непрерывная система последовательных ступеней обучения, на каждой
Характеристика образовательной системы в России из которых действуют государственные, негосударственные, муниципальные образовательные учреждения разных типов и видов. Образовательная система объединяет дошкольное, общее среднее, среднее специальное, вузовское, послевузовское, дополнительное образование.

К образовательным учреждениям относятся:

- дошкольные;
- общеобразовательные;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- профессиональные (начальные, средние специальные, высшие и т. п.);
- учреждения дополнительного образования;
- другие учреждения, предоставляющие образовательные услуги.

Образовательные учреждения могут быть платными и бесплатными, коммерческими и некоммерческими. Им дано право заключать между собой соглашения, объединяться в

учебно-воспитательные комплексы (детский сад – начальная школа, лицей – колледж – вуз) и учебно-научно-производственные объединения (ассоциации) с участием научных, производственных и других учреждений и организаций. Образование можно получать с отрывом и без отрыва от производства, в форме семейного (домашнего) образования, а также экстерната.

Деятельность государственных, муниципальных образовательных учреждений строится на базе типовых положений, утвержденных Правительством РФ, о соответствующих типах и видах образовательных учреждений. На основе типовых положений разрабатываются уставы образовательных учреждений.

Центральным звеном системы образования в Российской Федерации является **общее среднее образование**, которое обеспечивается средними общеобразовательными школами, школами с углубленным изучением отдельных предметов, гимназиями, лицеями, вечерними школами, образовательными учреждениями типа интернатов, специальными школами для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии, внешкольными образовательными учреждениями (детские музыкальные и художественные школы, школы искусств, хоровые и хореографические студии, фольклорные ансамбли, детско-юношеские спортивные школы, станции юных техников, центры досуга и др.). Появляются новые виды образовательных учреждений (школы-интернаты искусств, агрошколы-интернаты, школы народных ремесел и др.).

Главные задачи общеобразовательных учебных учреждений состоят в том, чтобы создать благоприятные условия для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности; способствовать выработке научного мировоззрения; обеспечить освоение учащимися системы знаний о природе, обществе, человеке, его труде; сформировать приемы самостоятельной деятельности.

Российские **дошкольные образовательные учреждения** в своей деятельности руководствуются Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, принятым в 1995 г. Согласно Типовому положению дошкольные учреждения призваны решать комплекс задач, как-то: осуществлять охрану жизни и здоровья детей; обеспечивать их интеллектуальное, личностное и физическое развитие; приобщать к общечеловеческим ценностям; взаимодействовать с семьей в интересах полноценного развития ребенка.

Для современных дошкольных учреждений характерны многофункциональность, разнотипность, свобода в выборе приоритетного направления учебно-воспитательного процесса, использовании образовательных программ.

В соответствии с Типовым положением функционируют разные виды дошкольных учреждений:

- детский сад;
- детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития детей (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и т.п.);
- детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалификационной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;
- детский сад пристра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур;
- детский сад комбинированного вида (в состав которого могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в разном сочетании);
- центр развития ребенка – детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех детей.

Необходимо отметить, что в системе современных дошкольных учреждений осталось незначительное число яслей, столь распространенных в нашей стране 10–15 лет назад. Дело в том, что условия воспитания в яслях вызвали закономерную критику со стороны педагогов, психологов, врачей, считавших отрыв маленького ребенка от семьи тяжелой нагрузкой для его несовершенной психики. Будучи по своему назначению оздоровительными учреждениями, ясли не выполняли в полной мере эту функцию, и заболеваемость детей была достаточно высокой. Забота о здоровье подрастающего поколения побудила правительство ввести так называемое «оплачиваемое материнство»: матерям предоставляется частично оплачиваемый отпуск в связи с уходом за ребенком до достижения им трехлетнего возраста. Однако надежды на то, что в условиях семьи дети в первые годы жизни будут развиваться лучше, чем в дошкольном учреждении, полностью не оправдались. Анализ показателей развития детей раннего возраста, воспитывающихся в семье, свидетельствует, что половина из них имеет отклонения в физическом здоровье, задержки развития. Это объясняется неудовлетворительным уходом за маленькими детьми, низким уровнем педагогической культуры родите-

лей, а иногда и их жестоким обращением с ребенком. Детям из подобных семей, а также из семей, которые испытывают материальные трудности, необходимо посещать ясельные группы дошкольного учреждения. Это будет полезным и для детей из так называемых благополучных семей, поскольку, как утверждают психологи, в разумной ранней социализации в сочетании с квалифицированной диагностикой развития и его коррекцией нуждаются все современные малыши.

В настоящее время ведутся научные исследования с целью разработки модели семейно-общественного воспитания детей раннего возраста в условиях дошкольного учреждения и семьи. Осуществляется поиск новых технологий воспитания детей преддошкольного возраста. В дошкольных учреждениях создаются группы с гибким режимом работы. Оказывается медико-психолого-социальная помощь семьям, в которых есть дети раннего возраста.

Для современной системы дошкольного общественного воспитания актуальными являются задачи реабилитации детей, коррекции их здоровья. Создаются специализированные учреждения, группы для детей с различными нарушениями здоровья, с нарушениями слуха, речи, зрения, с задержкой психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с туберкулезной интоксикацией и т.п. Проявлением гуманного отношения к детям-инвалидам стало создание в дошкольных учреждениях групп, образовательная работа в которых поможет интеграции этих детей в общество.

В последние годы получили широкое распространение учебно-воспитательные комплексы «Детский сад – начальная школа» (УВК), в которых дети воспитываются и обучаются до 10–11 лет. В таком образовательном учреждении обеспечиваются преемственность, непрерывность дошкольного и начального школьного образования.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без родительского попечения, воспитываются в домах ребенка (до 3 лет), а затем – в детских домах, интернатах. Количество детей, нуждающихся в таких учреждениях, стремительно растет: по данным Министерства образования РФ, в 1997 г. их было 800 тыс. Имеющиеся детские дома переполнены; ищутся новые формы воспитания сирот фактических и социальных (при живых родителях, лишенных прав или возможности растить своих детей). Открываются приюты, организуется «шефство» взрослых над детьми, когда сирот берут

в семьи на каникулы, на выходные дни. Создается институт патронажных семей: люди берут детей в свою семью, оформляются воспитателями детского дома и получают деньги на содержание ребенка и за свой труд родителей-воспитателей. Педагоги детского дома помогают родителям-воспитателям, делят с ними ответственность за жизнь, здоровье, воспитание сирот. Поиск новых форм организации воспитания детей-сирот идет в направлении отказа от казенных учреждений, приближения общественного воспитания к условиям семейного.

❧ Для любознательных

В тяжелые годы после второй мировой войны в Европе осталось много детей-сирот. В 1949 г. австриец Герман Гмайнер открыл первую «детскую деревню» – **детский дом семейного типа**. В настоящее время по модели детского дома Г.Гмайнера в 130 странах созданы учреждения для сирот. Стратегия воспитания представляется следующим образом: сначала излечить душу и тело ребенка, потом развить и выучить его, а после – помочь утвердиться в обществе в соответствии с его возможностями и силами. «Мать деревни» (официальное название новой профессии) вместе с работой выбирает и судьбу. Она живет с детьми, воспитывает их и самостоятельно ведет хозяйство. У нее 6–8 ребят, это названные и родные братья и сестры. В деревне таких домов обычно 10–12. Директор деревни не столько контролирует, сколько помогает и распределяет финансы. А в остальном все, как в семье. Дети ходят в обычную школу, лечатся в обычной поликлинике. В 1996 г. приняла своих воспитанников первая российская детская деревня в подмосковном Томилино. В Лаврово под Орлом, где работает школа по подготовке «матерей», открывается вторая. Третья появится под Петербургом в г. Пушкине.

Согласно Закону РФ «Об образовании» новой является трактовка традиционно существовавших профессионально-технического и среднего специального образования. Теперь оба этих звена рассматриваются соответственно как начальное и среднее профессиональное образование. **Начальное профессиональное образование** имеет своей целью подготовку, как правило, на базе общего образования (основной школы), квалифицированных работников по всем основным направлениям общественно полезной деятельности. Оно может быть получено в профессионально-технических училищах и иных типах учебных заведений данного уровня.

Среднее профессиональное образование ориентировано на подготовку на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования специалистов среднего звена для всех отраслей народного хозяйства. Среднее профессиональное образование может быть получено в среднем специальном учебном заведении (училище, колледже) или в высшем учебном заведении на первой ступени высшего профессионального образования.

Высшая школа в России – наиболее динамично развивающееся звено системы непрерывного образования. Она представлена следующими видами учебных заведений: университетами (они являются центрами фундаментальных научных исследований и осуществляют подготовку специалистов по разным профилям), академиями, институтами, консерваториями, высшими профессиональными школами. Реформирование высшей школы основано на введении многоступенчатой подготовки специалистов, которая реализуется по содержанию и срокам обучения преемственными общеобразовательными программами. По завершении обучения на каждой из ступеней выпускник получает диплом, который дает право заниматься профессиональной деятельностью или перейти к следующему этапу образования. Такая перестройка высшего образования дает возможность удовлетворить потребности страны в специалистах разного уровня квалификации.

Однако подготовить высококвалифицированных специалистов «на все времена» не представляется возможным, поэтому существует **сеть послевузовского образования**: институты и курсы повышения квалификации, аспирантура, ординатура, адъюнктура (повышение научной квалификации). Важным стимулом повышения уровня последиplomного образования является **аттестация**, которая проводится на основе экспертной оценки труда специалиста с целью присвоения ему более высокой категории или разряда по единой тарифной сетке.

В последние годы возникла потребность в **переподготовке кадров**, т. е. создании условий для получения новой или смежной специальности.

Всем образовательным учреждениям предоставляется право оказывать **дополнительные образовательные услуги** населению при наличии лицензии (разрешения) на указанный вид деятельности. Дополнительные услуги могут быть платными, если они выходят за пределы обязательной об-

разовательной работы с детьми, которая определяется учебным планом учреждения и программой, принятой для него в качестве основной. Так, на базе дошкольного учреждения дополнительно организуется обучение детей иностранным языкам, хореографии, ритмике, игре на музыкальных инструментах и т. д. Дополнительные образовательные услуги предоставляются не только воспитанникам данного учреждения, но и всем желающим.

С 1991 г. в России разрешено открывать **частные образовательные учреждения**. Был принят Устав Российской ассоциации негосударственного образования.

Частные и альтернативные образовательные учреждения

Для получения разрешения на открытие частной школы (детского сада, университета и др.), которое выдается в Департаменте образования, необходимо представить пакет обязательных документов (концепцию обучения и воспитания, программу и устав заведения, сведения о составе педагогического коллектива, справку о средствах на содержание учреждения). По направленности и содержанию работы частные образовательные учреждения можно разделить на несколько типов:

- привилегированные, в которых за очень высокую плату обеспечивается высокое качество образования;
- для детей, которые нуждаются в особых условиях для обучения и индивидуального развития, плохо адаптируются, с трудом переносят жесткую регламентацию их поведения и деятельности, напряженность ритма образовательного учреждения; одаренных детей, которым необходимы особая атмосфера для развития и специальная программа обучения.

Новой тенденцией в развитии образовательной системы России стало появление так называемых **нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений, альтернативных массовых школ, детских садов**. Для нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений характерны такие признаки, как специфичность целей и содержания образования; добровольность при выборе родителями и их детьми учреждения определенной направленности; относительная административная независимость; особая атмосфера и нравственный климат, способствующие лучшей адаптации ребенка, его многостороннему развитию.

К альтернативным образовательным учреждениям можно отнести некоторые гимназии, лицеи, которые выбрали свой профиль и модель обучения (московская лингвисти-

ческая гимназия с углубленным изучением английского и других иностранных языков, в том числе древних; медико-философская школа-лицей при МГУ им. М.В. Ломоносова и др.).

Альтернативными образовательными учреждениями являются также детские сады и школы Р. Штайнера, или так называемые **вальдорфские школы**, по модели которых работают учебно-воспитательные учреждения в 25 странах мира, в том числе и России. Созданная в начале 20-х гг. XX в. на основе религиозно-философского учения (антропософии) педагогическая концепция Рудольфа Штайнера (1861–1925) была направлена на духовное развитие личности ребенка, раскрытие его способностей с помощью особых упражнений. Стержень концепции образования составляют трудовая, художественная, театрализованная виды деятельности ребенка. В вальдорфской школе нет стабильных учебных планов, программ, учебников; отсутствует строгая регламентация жизни учащихся. Дети учатся без оценок, лишены страха перед отчислением, второгодничеством. К работе вальдорфских школ активно привлекаются семьи воспитанников.

Другой пример нетрадиционного образования – школа Марии Монтессори (1870–1952). В этой школе главной целью воспитания провозглашено формирование человека, отвечающего за свои поступки, умеющего делать выводы и самостоятельно принимать нетрадиционные решения в сложных ситуациях. Основу взаимодействия ребенка с педагогом составляет правило: «Помоги мне это сделать самому». Значительное место в образовательном процессе отводится работе ребенка с дидактическим материалом М. Монтессори, устроенным по принципу автодидактизма.

Нетрадиционность отличает работу с детьми в национальных учебных заведениях, которые возникают повсеместно (татарский, армянский, еврейский детские сады в Москве, Санкт-Петербурге, христианская школа «Чистое сердце» и др.). Указанные заведения реализуют в своей работе идеи и традиции национального воспитания, ведут обучение на родном языке, знакомят с культурой, историей, религией народа.

Альтернативные учебно-воспитательные учреждения, дополняя и раздвигая рамки государственной системы образования, предоставляют большие возможности для выбора модели обучения и воспитания. Однако у общности стран, где имеет место развитие негосударственных

образовательных заведений, возникает опасение, не противоречит ли создание таких учреждений принципам демократизации просвещения, не станут ли они фактором расслоения общества.

Задания

1. Изучите Закон РФ «Об образовании» (1992), выпишите принципы, на которых основывается современная система образования в России, проследите специфику их реализации в общественном дошкольном воспитании.

2. Познакомьтесь с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении: выпишите его структуру и основное содержание каждого раздела.

3. Составьте схему «Система образования в России».

4. Объясните, что представляют собой альтернативные образовательные учреждения в нашей стране и за рубежом, приведите примеры.

5. Проанализируйте свой образовательный путь, изобразите его в виде цепочки образовательных учреждений, в которых вы воспитывались, обучались и обучаетесь в настоящее время, в каких предполагаете продолжить образование.

6. Выскажите ваше мнение о роли и месте содержательного досуга, увлечений в системе непрерывного образования, развития личности. Удовлетворение каких ваших общекультурных потребностей положительно скажется на вашей профессиональной подготовке?

Глава IV

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

ПОНЯТИЕ О БИОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ

Еще некоторое время назад в науке разгорались споры о том, под влиянием каких факторов происходит развитие человека, превращение индивида в личность. Сегодня ученые нашли больше аргументов, объединяющих их позиции. Но что же такое фактор? В переводе с латинского *factor* – *делающий, производящий. Движущая сила, причина какого-либо процесса, явления.* Если придерживаться этого определения, то предметом спора ученых было (да и есть)

выяснение причин, обуславливающих становление личности. Выделяются **три фактора**: развитие человека происходит под влиянием наследственности, среды и воспитания. Их можно объединить в две большие группы – **биологические и социальные факторы** развития.

Если исключить крайние точки зрения, когда приоритет отдается лишь одному из факторов, то суть научных споров заключается в том, как определить соотношение факторов: под влиянием каких из них в большей мере происходит развитие.

Рассмотрим каждый фактор в отдельности.

Наследственность – это то, что передается от родителей детям, что заложено в генах. Наследственная программа включает постоянную и переменную части. Постоянная часть обеспечивает рождение человека человеком, представителем человеческого рода. Переменная часть – это то, что роднит человека с его родителями. Это могут быть внешние признаки: телосложение, цвет глаз, кожи, волос, группа крови, предрасположенность к определенным заболеваниям, особенность нервной системы. Такие неопровержимые факты ни у кого не вызывают сомнений: дети похожи на своих родителей, на свой род. В противном случае возникает удивление, так как внешнее сходство принимается людьми как обязательный признак одного рода.

Но предметом разных точек зрения является вопрос о наследовании моральных, интеллектуальных качеств, специальных способностей (способности к какой-то деятельности). Передаются ли способности или задатки? Большинство зарубежных ученых (М. Монтессори, Э. Фромм, К. Лоренц и др.) убеждены, что не только интеллектуальные, но и моральные качества передаются по наследству. Отечественные ученые долгие годы придерживались противоположной точки зрения: признавали только биологическое наследование, а все остальные категории – мораль, интеллект – считали приобретаемыми в процессе социализации. Однако академики Н. М. Амосов, П. К. Анохин высказываются в пользу наследования нравственных качеств или во всяком случае наследственной предрасположенности ребенка к агрессивности, жестокости, лживости. Эта серьезная проблема пока не имеет однозначного ответа.

Однако следует различать врожденное наследование и генетическое. Небольшие случайные отклонения в особенностях развития зародыша могут изменить и направление, и качество развития. В последние годы появилась новая

отрасль педагогики – **пренатальная педагогика**. Появление ее связано с тем, что ученые обнаружили возможность влияния на развитие зародыша. При этом отмечено, что воздействовать можно не только на здоровье будущего младенца, но и на его эмоциональную сферу, а через нее – на эстетическое и интеллектуальное развитие. На основе научных данных, свидетельствующих о возможности влиять на еще не родившегося ребенка через образ жизни матери, ее эмоциональное состояние, общение с плодом, стала разрабатываться педагогическая стратегия. Будущей матери рекомендуется чаще переживать положительные чувства, слушать музыку, читать стихи. Очень полезно беседовать с еще не родившимся малышом. Хорошо, если он будет слышать голоса обоих родителей. Ребенок привыкает к голосу матери и отца и после рождения узнает, успокаивается, когда слышит. В этом случае ребенок рождается с врожденными качествами. Но ни генетическое, ни врожденное не следует считать неизменным. В процессе жизни возможны изменения врожденных и наследственных приобретений.

«По моему мнению, – пишет японский ученый Масару Ибука, – в развитии ребенка образование и среда играют бóльшую роль, чем наследственность... Вопрос в том, какое образование и какая среда лучше всего развивают потенциальные способности ребенка».

Итак, на развитие ребенка влияет не только наследственность, но и **среда**. Понятие «среда» может рассматриваться в широком и узком смысле. Среда в широком смысле – это климатические, природные условия, в которых растет ребенок. Это и общественное устройство государства, и условия, которые оно создает для развития детей, а также культура и быт, традиции, обычаи народа. Среда в таком ее понимании влияет на успешность и направленность социализации.

Но существует и узкий подход к пониманию среды и ее влиянию на становление личности человека. Согласно такому подходу среда – это непосредственное предметное окружение.

С момента рождения ребенка его окружает множество предметов. Предметы помогают ему познавать социальный мир и развиваться. Профессор Брунер в Америке провел эксперимент: поместил группу новорожденных детей на несколько месяцев в комнату с белыми потолком и стенами, изолированную от внешних шумов. Другая

группа новорожденных такое же время жила в обычных условиях – в комнате с обоями, цветным потолком, с игрушками и т.п. В конце эксперимента были проведены тесты на изучение уровня интеллектуального развития детей. Оказалось, что дети из белой, пустой комнаты отстали в своем развитии от детей из обычной группы на 3 мес, что очень существенно для данного возраста.

Этот эксперимент убедительно доказал, что среда существенно влияет на уровень всестороннего развития детей. В современной педагогике существует понятие «развивающая среда» (В. А. Петровский). Под развивающей средой понимается не только предметное наполнение. Она должна быть особым образом выстроена, чтобы наиболее эффективно влиять на ребенка.

В педагогике, когда речь идет о среде как факторе воспитания, имеются в виду еще и человеческое окружение, принятые в нем нормы взаимоотношений и деятельности. Зачастую выделяется негативное влияние среды (улицы), оно связано с насыщенностью ее отрицательными примерами для подражания.

Среда как фактор развития личности имеет существенное значение: она предоставляет ребенку возможность видеть социальные явления с разных сторон. Ее влияние носит, как правило, стихийный, мало поддающийся педагогическому руководству характер, что, конечно же, приводит ко многим трудностям на пути становления личности. Но изолировать ребенка от среды нельзя. Всякое стремление взрослых «посадить ребенка под колпак», оградить от социальной среды, как бы оно ни проявлялось (ограничение общения с посторонними людьми, сужение объектов познания и др.), чревато задержкой в социальном развитии.

Влияние среды на формирование личности постоянно на протяжении всей жизни человека. Разница лишь в степени восприятия этого влияния. С годами человек овладевает умением фильтровать его, интуитивно поддаваться одним воздействиям и уклоняться от других влияний. Для маленького ребенка таким фильтром до определенного возраста служит взрослый. Среда может сдерживать развитие, а может и активизировать его, но быть безучастной к развитию не может.

И наконец, третий фактор, влияющий на становление личности, – это *воспитание*. В отличие от первых двух факторов оно всегда носит целенаправленный, осознаваемый (хотя бы со стороны воспитывающего) характер. Второй особенностью воспитания как фактора развития личности

является то, что оно всегда соответствует социально-культурным ценностям народа, общества, в котором происходит развитие. Это значит, что когда речь идет о воспитании, то всегда имеются в виду положительные воздействия. И наконец, воспитание предполагает систему влияний на личность – единичное воздействие не приносит ощутимых результатов.

Задание

Сравните два высказывания великих людей и сформулируйте свою позицию. «Воспитание может все» (Гельвеций). «От всякого воспитания, друг мой, спасайся на всех парусах» (Вольтер).

Наследственность, среда, воспитание – эти факторы при всей их значимости и необходимости все же не обеспечивают полноценного развития ребенка. Почему же? Да потому, что все они предполагают воздействия, не зависящие от самого ребенка: он никак не влияет на то, что будет заложено в его генах, не может изменить среду, не определяет цели и задачи собственного воспитания.

Но природа так «задумала» человека, что он обладает удивительной особенностью – **активностью**. Уже изначально, даже еще в утробе матери, ребенок активно реагирует на влияние каждого из вышеназванных факторов. Активность проявляется в движениях (двигательная активность). Именно движения обеспечивают жизнь, заставляют функционировать организм, укрепляют и оздоравливают его. (Стоит хотя бы обратить внимание, насколько качественно меняется характер развития ребенка с овладением ходьбой и прямохождением.) Активность проявляется в познании мира. Человека ничему нельзя научить до тех пор, пока он сам не станет учиться. Познавательная активность изначально также носит жизнеобеспечивающий характер, поскольку способствует ориентации ребенка в новом для него мире. Эмоциональная активность – важная грань активности личности. Много ребенок в течение очень длительного периода постигает на уровне эмоций, а не сознания. Он откликается на воздействия, эмоциональной активностью дает знать окружающим о своем состоянии. Именно активность позволяет малышу овладевать способами действия с предметами.

Таким образом, активность как свойство живого организма выступает в качестве необходимого условия и предпосылки развития.

У человека активность облекается в социальные формы – разные **виды деятельности**: игру, труд, учение. Каждый из видов деятельности направлен на удовлетворение каких-то потребностей: игра – на удовлетворение потребности проявить активность в той сфере, в которой невозможно реальное действие; труд – на удовлетворение потребности в получении реального результата, в самоуверждении, учение – на удовлетворение потребности в познании и т. д.

Активность является стимулом к деятельности. Но если деятельность не организуется, если не обеспечивается ее развитие, то активность все равно «ищет выход» и может принимать нежелательные формы (баловство, агрессивность и др.).

Итак, мы рассмотрели разные факторы, обеспечивающие развитие ребенка как человеческого существа. Но весь этот «механизм» приводит в действие **взрослый** человек.

Без взрослого человека (близкого и далекого) ребенок не может выжить как живой организм и не может развиваться в социальную личность. Как известно, взрослый выполняет в становлении личности ребенка две основные функции: он сам служит носителем ценностей и человеческого опыта и может быть «использован» как образец для подражания; является организатором процесса воспитания и обучения.

От того, какой взрослый находится рядом с ребенком, «кто вводит его в жизнь» (В. А. Сухомлинский), многое зависит. Если с малых лет ребенка окружают добрые, ласковые, сдержанные люди, если они умеют уважительно общаться друг с другом, если они трудолюбивы и веселы, – его социальный опыт наполняется именно такими образцами человеческого взаимодействия. И в силу того, что это первые впечатления от мира людей, они и являются самыми прочными. Если ребенок живет в обстановке нервозности, недоброжелательности, грубости, то соответствующий социальный опыт он и приобретает. Конечно, отсюда не следует, что только с этим опытом ребенок проживет жизнь. В семье бандита совсем не обязательно вырастает бандит, но вероятность стать асоциальным в таких условиях выше, чем в семье с другим эмоциональным климатом. Так же, к сожалению, нельзя гарантировать полностью благополучный результат воспитания в благополучной семье. Процесс становления личности очень сло-

жен и подвержен множеству порой невидимых или неосознаваемых воздействий.

Первая функция – взрослый – носитель ценностей – может реализоваться и целенаправленно. Это происходит в тех случаях, когда родители, воспитатели преднамеренно демонстрируют ребенку свои оценки, отношение, поступки, делая себя образцом для подражания, своеобразным «наглядным пособием». Такая демонстрация требует большого такта, чувства меры, особенно когда дело касается моральных явлений.

С точки зрения педагогики и психологии эта первая функция чрезвычайно значима для развивающейся личности. В основе механизма воздействия на ребенка лежит такая особенность детства, как подражание и потребность приобщиться к миру взрослых людей. Ведущий метод, способствующий реализации данной функции в целенаправленной форме, для ребенка – *наблюдение*, а для взрослого – *организация совместной деятельности*, педагогические ситуации, показ.

При стихийной форме передачи социального опыта в первой функции для ребенка остается значимым наблюдение, а для взрослого – иллюстрация своего внутреннего социально-нравственного мира. Воспитатель обязан помнить, что он постоянно наблюдаем ребенком, что ребенок всегда готов к подражанию и поэтому так велика ответственность взрослого перед ребенком за то, что он может наблюдать и перенимать.

Вторая функция взрослого в формировании личности ребенка – **взрослый является организатором процесса передачи социального опыта**. И эта функция реализуется как целенаправленно, так и стихийно.

Целенаправленно реализует эту функцию педагог, осуществляя свою профессиональную деятельность. Чем выше квалификация педагога, чем глубже он овладел своей профессией, тем большую помощь он окажет ребенку в его развитии. Родители тоже могут целенаправленно организовывать процесс воспитания и обучения своих детей, тем самым обогащая и совершенствуя социальный опыт ребенка. Это возможно в том случае, когда родители задумываются над тем, что и как они хотят воспитать в своем ребенке, осознанно изучают психолого-педагогическую литературу, консультируются со специалистами. Правда, к сожалению, чаще всего родители предпринимают такие шаги при обнаружении каких-либо отклонений в развитии ребенка, а

при ровном, спокойном протекании процесса развития ребенка, они считают этот процесс само собой разумеющимся делом и более склонны к стихийной форме организации помощи детям в их социализации.

Однако стихийная форма организации процесса передачи социального опыта лишь тогда успешна, когда воспитатель прибегает к ней в случае потребности в педагогической импровизации, быстром решении непредвиденной ситуации и др. Стихийной эту форму можно назвать лишь условно, так как любая педагогическая импровизация возможна лишь тогда, когда педагог владеет профессиональным мастерством – именно оно «подсказывает» правильный выход из нестандартной ситуации.

В роли организатора процесса воспитания и обучения ребенка взрослый тоже может выступать по-разному. Все зависит от его компетентности и личностных качеств. Но без обучения взрослым ребенок не может овладеть способами жизнедеятельности. Взрослый делает для ребенка процесс освоения мира более экономным, освобождая ему время для собственного творчества и в конечном итоге – для прогресса человечества.

Что было бы, если бы каждому поколению приходилось все создавать заново, снова открывать законы природы, если бы люди были лишены величайшей способности передавать от поколения к поколению накопленный опыт?

Итак, взрослый человек является проводником, посредником между ребенком и окружающим его социальным миром.

Задания

1. Составьте рефераты на тему «Наследственность (среда, воспитание) как ведущий фактор развития». Проведите обсуждение выдвинутых в каждом реферате аргументов и сформулируйте общее заключение.

2. Изучите и проанализируйте принципы построения развивающей среды в дошкольном учреждении по книге *В. А. Петровского и др.* Построение развивающей среды в дошкольном учреждении (М., 1993).

3. Понаблюдайте во время практики за воспитателем своей группы и запишите примеры, когда воспитатель целенаправленно и стихийно выступал в двух функциях взрослого человека.

Глава V

РЕБЕНОК КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИКИ

Объектом дошкольной педагогики является ребенок в период от рождения до поступления в школу. Этот довольно продолжительный (6–7 лет) отрезок жизни человека разделен на два больших периода – ранний возраст и дошкольный возраст. Каждый период разделим, в свою очередь, еще на несколько этапов: ранний возраст – на 7 этапов, дошкольный возраст – на 4. С чем же связано такое «дробление»? Прежде всего с особенностями психофизиологического роста и развития детей.

Темп и содержание развития ребенка в первые 7 лет его жизни столь стремительны и разнообразны, что для того, чтобы проследить это развитие и создать адекватные этому развитию условия, действительно, нужно выделить определенные этапы и их границы. Такая детализация рассмотрения и изучения возрастных изменений будет благоприятна для становления личности, так как позволит не пропустить существенные новообразования. Но хотя каждый ребенок и развивается по «собственной программе», есть общие закономерности, которым это развитие подчинено: то, что может ребенок в 3 года, недоступно для младенца, то, что не составляет труда в 5 лет, невыполнимо в 3 года и т. д. Необходимость ориентироваться в этих закономерностях и как-то их упорядочить по отношению к развитию привела к возникновению возрастной периодизации. Весь период жизни человека состоит из смысловых отрезков, внутри которых и осуществляется накопление, вызывающее новообразование и качественный переход на очередной этап.

В науке разработано несколько разных подходов к возрастной периодизации. В каждом из них сделана попытка выделить какое-то единое основание, позволяющее проследить динамику развития человека и определенные, более или менее законченные его этапы. Например, П. П. Блонский в основу периодизации детства положил периоды смены зубов. Он утверждал, что дентиции – появление и смена зубов – не только характеризуют физический рост и укрепление организма, но непосредственно связаны с умственным развитием человека, с процессом его социализации.

Были и другие попытки выделить единое основание для рассмотрения возрастных изменений: сексуальное развитие (К. Штрацц), темп психического развития (А. Гезелл) и др.

Наиболее основательным и отсюда правомерным можно считать подход, предложенный Л. С. Выготским: «...только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастaми» (*Выготский Л. С. Пед. соч. – Т. 4. – С. 247*). Как известно, Л. С. Выготский разработал теорию стабильного возраста и кризисов в развитии, на основании которых и выстраивается возрастная периодизация: новорожденность, младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст.

Задание

Прочтите внимательно статью Л. С. Выготского «Проблема возраста» (*Выготский Л. С. Пед. соч. – Т. 4. – С. 244*). Подумайте, почему педагогу (а не только психологу) важно знать о подходах к возрастной периодизации.

Д. Б. Эльконин связывал возрастную периодизацию со сменой ведущего вида детской деятельности. Его теория не противоречит теории Выготского, более того, она опирается на нее и дополняет. Появление деятельности связано с определенным уровнем психического развития ребенка, с его возможностями. Виды деятельности постепенно сменяют друг друга, обеспечивая полноценность развития.

По мере развития науки о ребенке изменялись качественная характеристика каждого этапа и представление о продолжительности детства. Как известно, детство человека – самое продолжительное по отношению ко всем остальным представителям живых существ на Земле (пожалуй, только слониха опекает своего малыша до 5 лет, преобладающее большинство других мам выполняют свои родительские функции в течение нескольких месяцев, а еще чаще – дней и даже часов и минут, а затем расстаются со своим потомством и больше не помнят о нем).

На основе психологической возрастной периодизации построена педагогическая периодизация, заложенная в структуру образовательных учреждений: ясли, детский сад, школа. А внутри каждого типа учреждений – еще более детальное разделение на группы: от рождения до 3 мес; 3 – 5 мес;

5 – 9 мес; 9 мес – 1 год; 1 год – 1,5 года; 1 год 6 мес – 2 года; 2 – 3 года; 3 – 4 года; 4 года – 5 лет; 5 – 6 лет; 6 – 7 лет.

Задачей педагогической науки и практики является разработка стратегии воспитания и обучения ребенка с учетом его возрастных возможностей. Чтобы помочь становлению и развитию личности, нужно знать возрастные возможности и особенности ребенка.

Итак, каков же он, объект дошкольной педагогики?

Ребенок рождается на свет маленьким и беспомощным существом – это привычная для всех характеристика новорожденного. Но таким ли уж маленьким и таким ли уж беспомощным? Все относительно. В зависимости от того, с кем сравнивать младенца. Вес новорожденного ребенка составляет примерно 2500–4500 г. А новорожденный кенгуру весит всего от 1 до 5,5 г, длина его тела – 25 мм; слоненок при рождении весит 100 кг при длине до 1 м. Так большой или маленький человеческий ребенок?

Мальш значительно меньше родителей, но за двадцать с лишним лет (до возраста родителей) будет быстрыми темпами набирать вес – к концу дошкольного возраста его средний вес будет составлять примерно 25 кг, ну а к 20 годам – все 50 кг, а то и больше! Конечно, ребенок вырастет: с 55 см при рождении до 180 см к моменту вхождения в «сан» родителя.

Конечно, если продолжить сравнение человека с животным, то в темпах физического (точнее, антропометрического) развития человек явно проигрывает. А как в других направлениях развития?

Только что родившийся утенок сразу, чуть пошатнувшись, бежит за мамой (или другим движущимся предметом, как доказал К. Лоренц. Это явление называется импринтинг – запечатление). Цыпленок, чтобы вылупиться из яйца, самостоятельно пробивает клювом скорлупу и в награду получает свободу! Мама-наседка ему теперь нужна, только когда требуется тепло (но ее легко заменяют обогреватели в инкубаторах). Человеческий же детеныш долгие годы не может обойтись без взрослого. Значит, и здесь мы уступаем животным? Не будем спешить с выводами, а задумаемся.

Явление импринтинга (вспомните об утенке, который следует за движущимся предметом) – инстинкт сохранения рода, он необходим для поиска пищи. Утенок, родившись, идет за мамой-уткой, которая накормит его и научит плавать. Но Лоренц при рождении утят вместо утки прока-

тывал перед ними мяч или шел сам, и результат был тот же – утята дружно следовали за движущимся объектом. Только что вылупившегося цыпленка, самостоятельно (!) пробившего скорлупу, сразу помещали в другую скорлупу, значительно более тонкую, и он не справлялся с задачей – в его инстинкте выполнение этой процедуры заложено лишь один раз!

А что же происходит с человеком? Его отличительной особенностью является **высокая обучаемость**. Только за первый год ребенок осваивает такую массу умений, способностей, знаний, что этот запас становится базой для его социальной жизни. Правда, этот запас приобретается обязательно в человеческом обществе и непременно с помощью взрослого. Нельзя сказать, что у человека, как и у животных, действует механизм импринтинга, хотя отрицать наличие инстинктов нельзя. Однако человеку свойствен **эйдетизм** (от греч. *eidōs* – *образ*) – образная память, т.е. способность сохранять образы предметов долгое время спустя после исчезновения их из поля зрения. Образная память делает восприятие окружающего мира ярким, живым и потому легче запоминающимся. У человека есть предрасположенность к эйдетизму. Однако образная память функционирует при условии активизации этого процесса взрослым, который заботится о насыщенности среды обитания ребенка и о том, чтобы малыш воспринимал ее адекватно уровню своего развития. Образная память развивается у ребенка в течение всего дошкольного возраста и положительно влияет на умственное и эмоциональное развитие.

Исследователи, изучавшие и изучающие ребенка раннего возраста (В. М. Бехтерев, Н. М. Щелованов, Н. Л. Фигурин, Н. М. Аксарина, М. Ю. Кистяковская, А. М. Фонарев, О. Л. Печора, С. Л. Новоселова, Л. П. Павлова, Э. Г. Пилюгина, Г. Г. Филиппова и многие другие) пришли к единодушному, экспериментально доказанному мнению, что характерной особенностью этого периода жизни человека является **быстрый темп физического и психического развития**. Ребенок как бы спешит жить, торопится стать Человеком. Он быстро набирает в весе, росте; начинают активно функционировать все жизненно важные системы организма; развиваются движения; укрепляются мышцы; появляются зубы (а как заметил П. П. Блонский, чем «зубастее» становится малыш, тем успешнее и активнее он «грызет гранит» новых знаний!).

Наряду с быстрым темпом физического развития этот период отличается и подверженностью ребенка заболеваниям, нарушениям в костной и мышечной системах, реальной опасностью нарушения сбалансированности организма. Именно поэтому следует быть особенно осторожными в «эксплуатации» богатых возможностей раннего возраста, в применении мало проверенных методов и систем физического развития. Так, раннее обучение плаванию, осуществляемое без должного внимания к его воздействию на организм ребенка, может привести к аномалии в структуре костей и сочленении таза, так как они приспособлены к нагрузкам при вертикальном положении тела. Недостаток кальция в пище может вызвать образование в костной ткани пустот (лоозеровских зон). При этом последствия от нарушений, от неосторожного использования разного рода «инноваций» и от экспериментирования на ребенке могут проявиться не в раннем и даже не в дошкольном возрасте, а значительно позже.

Важно помнить еще об одной отличительной особенности развития ребенка в раннем возрасте – тесной **взаимосвязи и взаимовлиянии физического и психического развития**. Недостатки в развитии движений, например, сказываются на уровне умственного развития малыша, общее ослабление организма (из-за плохого питания, отсутствия закаливания и др.) приводит к снижению умственной активности, невниманию к развитию мелкой моторики пальцев рук влечет за собой замедление в развитии речи. Развитие движений, прямохождение важны и для физического, и для общего развития малыша. **Ограничение, сдерживание движений** (тугое пеленание новорожденного, ограничение пространства передвижения при ползании, а затем и при ходьбе, запреты опасных движений – перелезания через препятствие, взбирания на стул и др.) вредят развитию ребенка.

Ребенок познает мир через ощущения, восприятие, которые способствуют его **сенсорному развитию**. Как известно, сенсорное воспитание лежит в основе умственного воспитания, поскольку именно через сенсорику (от лат. *sensus* – чувства) человек узнает о свойствах, качествах окружающего его мира. Недаром известные во всем мире системы воспитания детей М. Монтессори, Ф. Фребеля, О. Декроли, Е. И. Тихеевой построены на основе развития сенсорных эталонов, на связи сенсорного и лингвистического воспитания. Исследования Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной, Н. П. Сакулиной, Л. А. Венгера и его уче-

ников внесли существенный вклад в сенсорное воспитание детей. Большое значение в этих исследованиях придается такому воспитанию именно в раннем возрасте: К концу раннего возраста дети уже способны различать звуки по высоте, тембру, силе. Они различают мелодии по характеру, ладу, тональности; узнают и называют несколько цветов. В исследованиях Л. А. Венгера есть свидетельства того, что дети двух-трех лет способны различать основные геометрические фигуры и их варианты, а также все цвета спектра и их оттенки.

Важным приобретением раннего возраста является **овладение ребенком речью**. Через гуканье, гуление, лепет малыш приходит к первым осмысленным словам. Значительно раньше ребенок начинает понимать обращенную к нему речь других людей, а уже к году у него появляется свой активный словарь. И хотя этот словарь состоит всего из 5–10 слов (у некоторых дошкольников их может быть и 30), но их употребление всегда правильно по смыслу. Часто взрослые, полагая, что ребенку трудно произносить слово полностью, начинают подстраиваться под детскую речь и придумывают укороченные аналоги слов, а иногда и просто бессмысленные словосочетания типа «пойдем прауа» вместо *пойдем гулять*, «ням-ням» вместо *кушать* и т.п. Облегчает ли это ребенку процесс усвоения речи? Конечно, нет. Таким образом мы заставляем малыша осваивать какой-то другой язык, а потом будем переучивать — надо же ему говорить на своем родном языке! Не лучше ли сразу общаться с ребенком на нормальном «человеческом» языке, чтобы он слышал его, воспринимал, понимал. У понимания и произношения разные механизмы. И процесс понимания наступает раньше, чем созревает механизм произношения. Но если даже малыш не может произнести какое-то сложное слово, например *телефон*, он узнает его по звучанию, по употреблению взрослым, по соотношению слова с предметом, который оно обозначает. Ребенок улавливает музыку слова, но произносит его так, как на данный момент позволяет ему его артикуляционный аппарат — «тататон». Заметьте, малыш сохранил количество слогов и общую мелодiku слова. Вот это и важно.

Задание

Существует точка зрения, что детям до 1 года 4 мес целесообразно предлагать наряду с названием предмета или действия облегчен-

ные слова, которые они свободно могут воспроизвести (киса, ам-ам). В дальнейшем ребенок постепенно отказывается от них. Если не использовать такие слова, задерживается овладение речью. Разделяете ли вы данную позицию или придерживаетесь точки зрения, которая была высказана выше? Запишите слова, которые использует знакомый вам малыш в возрасте от 1 года до 2,5 лет. Проанализируйте их.

Если с ребенком в раннем детстве много разговаривают и дают ему возможность «высказываться» – пусть даже в форме гуления или лепета, не говоря уже о словах, речь малыша развивается правильно: активно до 1 года 6 мес, затем с некоторым замедлением до 2 лет и затем снова активно. Но активность проявляется уже в обогащении и расширении словаря, как пассивного, так и активного. И к концу раннего возраста – к 3 годам – его активный словарь составляет в среднем около 1000 слов. Для развития речи очень важно то, что человек обладает образной памятью. Он черпает из нее содержание для своих многочисленных вопросов и обогащения словаря.

Развитие речи связано с **развитием мышления**. Ученые (Ж. Пиаже, Л. А. Венгер, С. Л. Новоселова, В. С. Мухина и др.) считают, что начальные проявления мышления у ребенка относятся к концу первого и началу второго года жизни, когда малыш овладевает практическими действиями, направленными на выявление связи между объектами. Мышление в этом возрасте наглядно-действенное, и развивается оно на основе действий с предметами. Многого приходит в опыт ребенка через пробы и ошибки, через конкретные действия, а не через «умственное предвосхищение», когда он оперирует своими представлениями о действиях, а не ими самими (что характерно для наглядно-образного мышления).

В раннем возрасте развиваются (начинают развиваться) и другие психические процессы – **память, внимание**. Они обеспечивают ребенку познание мира, в который он пришел. К середине второго года жизни малыш способен делать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи между предметами и действиями, между явлениями. Конечно, помогает ребенку в его развитии взрослый, который показывает, подсказывает, действует вместе с малышом.

Важнейшим механизмом развития ребенка в этом возрастном периоде является **подражание** (Т. И. Горбатенко). Малыш подражает взрослому в способах действия, в речи,

а позже – и в оценках. Подражание лежит в основе зарождения игры.

Главным видом деятельности в раннем возрасте является **предметная деятельность**, но она тесно связана с **общением** и служит предпосылкой для появления самой важной для всего периода детства деятельности – **игры**.

В раннем возрасте ребенок приобретает **первоначальный социальный опыт**. Постепенно общение малыша со взрослыми становится все более социальным, в том смысле что у ребенка появляются не только биологические, витальные потребности, но и социальные в общении, в овладении человеческими способами познания и действия. Эти потребности удовлетворяет взрослый. Социальное развитие в раннем возрасте также идет быстрыми шагами. Если проанализировать, чему научился малыш за первые два года жизни в человеческом обществе, то объем и содержание этих приобретений поражают: он реагирует на характер взаимоотношений между людьми (плачет, если маму обидели; радуется вместе с бабушкой, если ей весело, и т. д.), способен сопереживать и сочувствовать, делиться игрушкой со сверстником или взрослым. Конечно, ребенок далеко не всегда осознает все эти человеческие формы взаимоотношений и часто действует по подражанию или в ответ на поощряющее предложение взрослого. Однако из единичных, даже ситуативных моральных действий у малыша постепенно складывается представление о возможном характере взаимоотношений с окружающими людьми, о его месте среди людей. Поведение маленького ребенка строится на его желаниях, чувствах, и именно опираясь на них, можно начинать нравственное воспитание.

Однако следует помнить, что ребенок раннего возраста еще долгое время после акта рождения удерживает биологическую связь с матерью. И эта связь помогает сохранять эмоциональную устойчивость, эмоциональный комфорт, без которых нарушается баланс в развитии и не формируется доверие к миру (Э. Эриксон). Привязанность к матери – сложное социальное чувство. Ученые отмечают, что даже при идеальном уходе за младенцем его развитие замедляется, если он лишен социального общения с близкими людьми. Психологам и врачам известно немало случаев, когда психическое развитие ребенка искажалось, если он мало общался с матерью в первые годы своей жизни. Н. М. Щелованов установил явление «госпитализма» – задержку в развитии детей раннего возраста в случае де-

фицита воспитания. Ребенок становится вялым, безразличным; снижаются естественная любознательность и эмоциональность. Такое явление Н.М. Щелованов наблюдал в Домах ребенка (еще в 30-е гг.), а затем доказал, что его причина заключается не в отсутствии матери, а в отсутствии должного воспитательного воздействия и организации эмоционально насыщенной среды.

Эта позиция длительное время (30–80-е гг.) была свойственна педагогической концепции воспитания детей раннего возраста в нашей стране. Она находится в некотором противоречии с существующей в мировой психологии «теорией ранней депривации», согласно которой психическое и физическое развитие ребенка отстает вследствие его отрыва от матери. Над этими точками зрения стоит задуматься, так как здесь кроется много противоречий. Например, А. Я. Варга считает, что независимость с самого рождения – главный психологический закон правильного воспитания, и не следует смешивать разные понятия: с одной стороны, следует заботиться о здоровье ребенка, ухаживать, обеспечивая его питанием, теплом и т. д., но с другой стороны, он как человеческое (социальное) существо должен с самого начала быть самостоятелен и независим. Именно такая самостоятельность в будущем позволит ему безболезненно пережить естественный «отход» от матери.

Задание

Слово депривация (от лат. *privatus* – частный, приставка *де-* – отделение, отмена) в буквальном смысле означает, что ребенок априори является частной собственностью матери. Он является ее частью. Искусственный разрыв этих двух частей целого приводит к нарушению действия системы «мать – дитя». Подумайте и сформулируйте свое согласие или несогласие с теорией ранней депривации. Опирайтесь при этом на современную концепцию дошкольного воспитания и современные научные данные о развитии ребенка.

Итак, можно выделить некоторые закономерности в развитии детей на этапе раннего возраста: быстрый темп физического и психического развития, взаимосвязь первого и второго; приобретение ребенком первоначального социального опыта, привычек поведения; эмоциональность как ведущая характеристика возраста; потребность в индивидуальном контакте со взрослым; зависимость развития от наследственности и развивающей социальной среды и др.

Восприимчивость к воспитанию и обучению облегчается пластичностью высшей нервной и психической деятельности, подражательностью и внушаемостью, потребностью во впечатлениях, двигательной активностью, характером общения.

Ранний возраст – чрезвычайно важный этап в становлении личности человека. Понимание этого тезиса означает, что ребенок как объект педагогической науки будет изучаться в соответствии с законом амплификации (от лат. *amplification* – усиление), т.е. педагог будет разрабатывать такую стратегию воспитательного воздействия, которая сможет активизировать все (или почти все) потенциальные возможности данного возраста.

Следующий возрастной этап – дошкольный возраст. Он также делится на несколько более мелких этапов: младший, средний, старший дошкольный возраст. В дошкольных учреждениях согласно этой периодизации образованы возрастные группы: первая и вторая младшие, средняя, старшая, подготовительная к школе.

Начало дошкольного возраста принято соотносить с кризисом 3 лет. А так как качественной характеристикой каждого кризиса является появление новообразований, то стоит разобраться, какие же новообразования появляются у ребенка к 3 годам жизни. К этому времени, если развитие в раннем возрасте проходило нормально, а воспитание учитывало закон амплификации, ребенок вырос примерно до 90–100 см, увеличился в весе (его вес теперь может быть примерно 13–16 кг). Он стал более ловким, легко бегает, прыгает, правда сразу на двух ногах и не очень высоко, мяч ловит сразу двумя руками и крепко прижимает его к груди, но в 2 года он и этого не умел! **Физически** ребенок явно стал крепче. Конечно, теперь забота о здоровье и дальнейшем физическом развитии малыша не менее актуальна, но он стал самостоятельнее, его движения отличаются большей координацией и уверенностью. Физическое развитие детей в дошкольном возрасте уже не столь стремительно, как было в раннем возрасте. Это закономерно, так как теперь для растущего организма необходимы укрепление костной системы, мышц, ритмичное функционирование всех жизненно важных систем организма. Природа мудро стабилизирует темп развития, готовясь к следующему «скачку», который произойдет в 6–7 лет.

Физическое развитие ребенка по-прежнему связано с умственным. Однако в раннем возрасте оно как бы вело за

собой все другие стороны развития. В дошкольном же возрасте физическое развитие становится необходимым условием, фоном, на котором успешно происходит разностороннее развитие ребенка. А вот умственное, эстетическое, нравственное, т.е. сугубо социальное, развитие набирает высокий темп. (Это не означает, что физическое развитие лишено социальности.)

Дошкольник активно познает окружающий его мир, хочет разобраться, понять наблюдаемые явления, события. В этот период активно развиваются память, мышление, речь, воображение. При хорошо организованной педагогической работе дети овладевают понятиями, приобретают способность к умозаключениям, обобщениям. П. Я. Гальперин отмечал, что «на основе поэтапной методики мы получили в 6–7 лет (и даже в 5 лет) ...умственные действия и понятия, которые по общепринятым стандартам отвечают уровню мышления в подростковом возрасте...». Эти данные говорят о высокой обучаемости детей дошкольного возраста, а также о том, что потенциальные способности, к сожалению, часто остаются неразвитыми.

Живость ума, любознательность, хорошая память позволяют дошкольнику без особого труда накапливать такую массу информации, которая в последующие периоды жизни вряд ли повторится. Более того, дети демонстрируют способность усваивать не только разрозненные знания, но систему знаний. И если, как отмечал Л. С. Выготский, до 3 лет ребенок учится по «собственной» программе (в том смысле, что малыш пока еще не может удерживать и воспринимать систему знаний и следовать за мотивом взрослого в обучении его), то после 3 лет мышление дошкольника уже достаточно готово к пониманию причинно-следственных связей и зависимостей, правда если они представлены в наглядно-образной форме. Мышление детей конкретно, считают ученые, если им даются конкретные, отрывочные, разрозненные знания. Но если давать знания о простейших связях и зависимостях, дошкольники не только усваивают их, но и используют в своих рассуждениях, умозаключениях. «Если человек появился на Земле, значит, его создал Бог», – глубокомысленно заявляет 5-летний ребенок. Или такие высказывания: «Мужчины рожать детей не могут. А нужны они, чтобы женщинам помогать. Например, носить тяжелые вещи», «Ну как таким маленьким сердцем можно так сильно любить свою семью?!»

Любознательность стимулирует ребенка к исследовательской деятельности, экспериментированию (Н. Н. Поддьяков), к обращениям с вопросами к взрослым. По характеру вопросов можно судить, на каком уровне развития находится ребенок. Первые вопросы дошкольника связаны с желанием обозначить окружающий его мир. Поэтому вопросы детей чаще всего начинаются с вопросительного слова («*Что, кто* это?», «*Как* это называется?»). Подобные вопросы, конечно, возникают и позднее при встрече с каждым новым предметом, явлением, объектом (как, впрочем, бывает и у взрослого человека). Но в это время-период «что и кто» – еще нет вопросов, касающихся причинных связей и зависимостей. И лишь позже, примерно в 4–5 лет, начинают появляться вопросы с важным вопросительным словом *как?* («*Как* это сделать?») и, наконец, со словом *почему?* («*Почему* солнце светит?», «*Почему* бабушка плачет?», «*Почему* вода в море соленая?» и т. п.). От тысяч *почему?* взрослые часто устают, но эти вопросы свидетельствуют о пытливости детского ума, о желании ребенка познавать. Если же взрослые не реагируют должным образом на его вопросы, познавательный интерес постепенно снижается и сменяется безразличием. Однако замечательной особенностью дошкольного детства является то, что интерес к познанию, любознательность носят достаточно устойчивый характер. И взрослые должны очень «постараться», чтобы снизить этот интерес. К сожалению, порой им это удается!

Среди объектов социального мира, которые познает ребенок, находится и он сам. Дошкольник проявляет интерес к себе, к своему организму, к своему полу, к своим чувствам, переживаниям. Психологи называют это **развитием самосознания**. К старшему дошкольному возрасту ребенок уже довольно много знает о себе, умеет управлять собственными чувствами и поведением, что способствует появлению произвольности поведения.

Всем известно, что дошкольники любят фантазировать, придумывать, что-то воображать. Кажется, их фантазиям нет предела! «Я не Лиза, я Пакахонтас» – заявляет девочка. Через минуту обращаешься к ней как к Пакахонтас и слышишь: «Нет, я уже не Пакахонтас, я Герта». И так постоянно. Ребенок постоянно пребывает в мире привлекающих его образов; рисует, придумывает свои песни и т. п. Это очень хорошо и полезно для развития творческой личности. «Творческий ребенок, творческая личность, – пишет

Н. Н. Поддьяков, – это результат всего образа жизни дошкольника, результат его общения и совместной деятельности со взрослым, результат его собственной активности».

В дошкольном возрасте у ребенка развивается воображение. Материалом для воображения служат знания об окружающем, которые он приобретает. Правда, многое зависит от того, как эти знания усваиваются – только путем запоминания или образно, зримо, осознанно. И хотя воображение малыша значительно беднее воображения взрослого человека, для развивающейся личности это богатый «строительный» материал, из которого возводится здание интеллекта и эмоций.

Дети активно расширяют собственный запас слов и, что очень важно, задумываются над их значением, пытаются объяснять смысл новых для них слов («Что такое *абажур*? Это человек, которого *обожают*?»), «И почему она такая *горючая* – все *горюет* и *горюет*?»). Словообразование, свойственное дошкольнику 4–5 лет, служит показателем нормального развития и в то же время свидетельствует о присутствии в маленьком человеке творческого начала.

Достижением дошкольного возраста является развитие разных видов деятельности: игровой, художественной, трудовой. Начинает развиваться учебная деятельность. Конечно, главной, ведущей деятельностью является игра. По сравнению с тем, как играл ребенок в раннем возрасте, можно отметить, что игра стала разнообразнее по сюжету, по ролям. Теперь она гораздо длительнее. Ребенок отражает в игре не только то, что видит непосредственно в своем окружении, но и то, о чем ему читали, что он услышал от сверстников и старших детей и т.п. Игра удовлетворяет потребность детей в познании мира взрослых и дает возможность выражать свои чувства и отношения.

В 3 года малыш с удовольствием выполняет трудовые поручения, стремится помогать старшим во всех их домашних делах: мытье посуды, уборке, стирке. Известное «Я сам!» может перерасти в желание трудиться, но может и погаснуть, и превращение не состоится. Это зависит от отношения взрослых к проявлениям у ребенка самостоятельности. Но дошкольник способен к трудовому усилию, которое может проявляться в самообслуживании (сам одевается, сам ест), в уходе (под руководством взрослого) за растениями и животными, в выполнении поручений. Появляется и интерес к умственному труду. Постепенно формируется готовность к обучению в школе.

Качественно меняется характер развития эмоциональной сферы. Л. С. Выготский отмечал, что к 5 годам происходит «интеллектуализация чувств»: ребенок становится способен к осознанию, пониманию и объяснению собственных переживаний и эмоционального состояния другого человека.

Существенно изменяются отношения со сверстниками. Дети начинают ценить общество друг друга за возможность вместе играть, делиться мыслями, впечатлениями. Они учатся справедливо решать конфликты; проявляют друг к другу доброжелательность. Возникает дружба. Чаще всего дружат между собой дети одного пола, но иногда можно наблюдать и случаи симпатии и дружеского расположения между мальчиками и девочками. Наряду с положительными проявлениями встречаются и недоброжелательность, иногда грубость, нежелание общаться. Исследователи отмечают и такое явление, как ложь. Конечно, причины возникновения лжи различны, но чаще всего они бывают связаны с неправильным воспитанием и поведением взрослых, которым малыш подражает.

Развивается чувство собственного достоинства, которое иногда проявляется в повышенной обидчивости и порой служит причиной ссор между детьми. Но в то же время это важное чувство, которое сослужит ребенку хорошую службу в более старшем возрасте.

Ребенок по своей природе оптимистичен и весел. Но к 5 годам, как показывают исследования, далеко не все дети обладают оптимистическим мироощущением. А это может быть связано и с неудовлетворением потребности в признании, в самоутверждении.

С течением времени ребенок становится все более самостоятельным. У него формируется способность к проявлению волевых усилий для достижения желаемой цели.

Дошкольник осваивает формы выражения своего отношения к взрослым и детям. У него ярче и осознаннее проявляется привязанность к близким людям, к своей семье. Возникает новая форма общения, которую психологи называют **внеситуативно-личностной**. Ребенок начинает ориентироваться на других людей, на ценности в их мире. Усваивает нормы поведения и взаимоотношений. Для него уже важно как общество взрослых, так и общество детей, поскольку каждое из них по-своему обогащает его социальный опыт.

Так, к концу дошкольного возраста социальный опыт ребенка «многоцветен», и в нем отражается характер вос-

питания в первые 6–7 лет жизни. Но дошкольник остается открытым добру и способен следовать добру, а его отрицательные проявления пока еще не носят неизменно устойчивой формы.

Давая общую характеристику ребенку дошкольного возраста, следует отметить, что его развитие осуществляется по нескольким направлениям. Можно выделить развитие физическое; умственное; эстетическое; нравственное; развитие эмоций, воли, интеллекта; развитие деятельности как формы жизненной активности. В каждом из названных направлений наблюдается динамика в становлении ребенка как существа социального.

К 6–7 годам формируется готовность к систематическому обучению в школе.

Когда мы говорим о ребенке как объекте педагогической науки, важно не только знать и учитывать основные линии развития и особенности возраста. Обобщенное слово «ребенок» предполагает, что им может быть мальчик или девочка. Природа мудро разделила все живое на мужское и женское начала. Наличие мужчин и женщин – необходимое условие выживания человечества. И они – мужчины и женщины – очень разные. А значит, не могут быть одинаковыми и мальчики и девочки. Психологи, нейрофизиологи ищут ответ на вопрос: почему они разные и в чем конкретно заключается это различие. Педагоги в свою очередь тоже ставят вопросы: как их воспитывать, можно ли их обучать по одинаковым программам или следует создавать разные. Зарождается даже новая отрасль педагогики – **нейропедагогика**, которая ставит своей задачей разработку новых научных подходов к обучению и воспитанию детей разного пола.

Различия наблюдаются уже при рождении. Как правило, мальчики рождаются с большим весом, чем девочки, но зато девочки на 3–4 недели опережают мальчиков в развитии, что приводит к тому, что их половое созревание проходит быстрее, а детство становится короче, чем у мальчиков примерно на два года. По-разному проходит развитие мышления, речи, воображения, эмоциональной сферы. Например, для мальчиков бесполезны долгие «нотации». Они быстро улавливают суть речи взрослого, реагируют сразу, а все наши долгие последующие нравоучения попросту не слушают и могут вдруг задать вопрос, совсем не относящийся к ситуации. Мама, воспитательница возмущены таким невниманием к воспитывающим воздействиям. А воз-

мущаться не стоит. Просто нужно понимать, что и ругать, и хвалить мальчика нужно совсем не так, как девочку. Ученые (Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева и др.) доказали, что мальчикам на всех этапах развития не хватает положительных эмоций, ласкового слова, взгляда, поглаживания. Пытаясь «воспитать мужчину», мы воспитываем жесткого, иногда озлобленного неудовлетворенного человека. И причиной тому – недостаток любви и форм ее выражения в детстве. И девочки, и мальчики любят похвалу. Но для мальчика значимо, за что его похвалили, а для девочки – кто и в присутствии кого похвалил. Конечно, бывает и наоборот, но все же определенная закономерность в реагировании на внешние воздействия существует. По-разному развиваются у детей разного пола и познавательные интересы. В одном и том же предмете или объекте их интересует разное. Мальчикам интересна марка машины, ее технические характеристики, а девочкам – внешний вид, возможность покататься, нажать на разные кнопки. Мальчиков интересуют выдающиеся поступки героев, а девочек – причины огорчений, страданий и т. д. Различий много, они проявляются во всем. Их нельзя игнорировать и не учитывать при изучении ребенка и при организации процесса воспитания и обучения.

Дети отличаются друг от друга не только полом. Они различны по темпераменту, по уже сложившемуся характеру, по приобретенному жизненному опыту и т. д. Все эти различия нацеливают вдумчивого воспитателя на дифференцированный подход к организации воспитания. Внимание к развитию ребенка, учет его индивидуальных особенностей могут творить чудеса. Известны случаи, когда благодаря этому удавалось преодолеть даже диагноз олигофрении – умственной отсталости. И не только преодолеть, но способствовать повышенному интеллектуальному развитию ребенка.

(Как только Александр Русанов родился, врачи поставили этот страшный диагноз – олигофрения. Но родители не сдались, они боролись за сына. В результате Саша в 13 лет окончил школу, в 19 получил диплом врача и сегодня уже по своей программе воспитывает собственную дочь.) Както Ролан Быков заметил: «Я вообще стал сильно сомневаться в детской олигофрении. Думаю, процентов на 70 – это упущенные дети...».

К сожалению, часто дифференцированно-индивидуальный подход понимается только как «скорая помощь» отстающим в развитии детям. Между тем, внимание необходимо

каждому ребенку. Не в меньшей степени оно требуется способным, талантливым детям. Именно из-за успокоенного отношения к хорошо развивающимся ребятишкам (чего волноваться, он нормально развит!) мы нередко искусственно приостанавливаем темп развития, пропускаем важные сензитивные периоды, как бы «усредняем» ребенка, делаем его похожим на всех.

Индивидуальный подход проявляется в подборе программы развития, в выборе методов воздействия, в определении способов общения и др.

Все сказанное в данном разделе должно настроить будущих воспитателей на то, что объект педагогики – ребенок сложен, интересен и чрезвычайно хрупок. При его изучении, при организации процесса воспитания и обучения важно помнить – не навреди! Бойся помешать развитию, не загуби росток, из которого должно вырасти красивое существо по имени Человек!

Задания

1. Попробуйте составить характеристику ребенка раннего или дошкольного возраста на основе произведений русских писателей-классиков (Л. Толстого, И. Тургенева, А. Чехова). «Примерьте» эту характеристику на ребенка, которого вы знаете. В чем различие и в чем сходство? Объясните результаты сравнения.

2. Раскройте динамику развития ребенка раннего и дошкольного возраста по одному из направлений: эмоциональному развитию, интеллектуальному, нравственному.

Раздел второй

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Глава VI

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Процесс воспитания подрастающего поколения всегда связан с желанием получить результат. Собственно, ради него – конечного результата – и разрабатываются теории, системы, технологии педагогической науки, которые затем проверяются и утверждаются практикой.

Понятие о цели воспитания

Таким образом, цель воспитания – это ожидаемый результат деятельности, направленной на формирование личности человека. Цель выступает мотивом такой деятельности.

С давних пор человек, становясь человеком, испытывал потребность в достижении наивысших результатов в той деятельности, которой занимался. И действительно, оказывалось, что человек способен к таким высшим достижениям, только одному удается одно, а другому – другое.

Идеальная цель воспитания

Стоит только внимательно вчитаться в произведения русского фольклора: сказки, пословицы, поговорки, песенки – с целью определить, каков же был идеал у народа, и перед нами возникнет образ человека разностороннего – умелого, трудолюбивого, доброго, веселого, красивого, сильного.

Философы древности представляли себе человека средоточием фундаментальных добродетелей. Сложилось даже понятие «калокагатии» (от греч. kalos – *прекрасный*, agathos – *добрый*, т.е. гармоничное сочетание внешних физических и внутренних духовных достоинств человека как идеал воспитания). Таким образом, здесь мы видим образ

человека с развитым умом, добрым сердцем и восторженной душой, т. е. личность всесторонне развитую.

В дальнейшем идея всесторонне развитой личности была сформулирована К. Марксом в «Коммунистическом манифесте» как цель, которая может стать реальностью в коммунистическом обществе по отношению к **каждому** его члену, если только это общество сможет создать необходимые условия для развития.

Таким образом, всесторонне развитая гармоничная личность – вот та цель, тот желаемый результат, который с тех пор, как человечество стало задумываться над воспитанием подрастающего поколения, над своим будущим, выступал в качестве ведущей идеи, идеала, к которому стоило стремиться и ради которого стоило жить.

Но история развития человеческого общества, изучение закономерностей развития индивида показали, что, во-первых, в одном человеке реально не могут быть развиты с должной полнотой **все** стороны его личности (у каждого своя наследственность, своя предрасположенность к восприятию окружающего мира и т. д.), а во-вторых, социально-политические условия каждого общества, хотя и влияют на создание благоприятных или неблагоприятных условий для развития, но даже в идеальном обществе, если такое возможно, личность, развитая в одинаковой степени, всесторонне воспитаться не может.

История знает личности, феноменально развитые в какой-то одной области: П. Чайковский – в музыке, И. Репин – в живописи, А. Эйнштейн – в математике, И. Курчатов – в физике и т. д. Можно привести примеры, когда в одной личности сочетаются почти равные достижения в нескольких направлениях – Леонардо да Винчи – художник, математик, механик, М. Ломоносов – физик, литератор, химик, А. Грибоедов – писатель, композитор, дипломат. И тем не менее даже такие яркие личности не были развиты всесторонне в одинаковой степени.

Значит, цель – «воспитание всесторонне развитой личности» – является по сути своей идеальной, нереальной целью воспитания. Так какую же тогда она выполняет функцию, нужна ли она?

Нужна. Она является ориентиром на возможности человека и помогает сформулировать задачи воспитания в разных направлениях многогранной личности. В ней заложено сильное гуманное начало – вера в возможности человека.

В воспитании детей дошкольного возраста ориентироваться на идеальную цель особенно необходимо. Наука сегодня еще не дает ответа на вопрос, с каким «даром» пришел человек на Землю, в какой области он будет наиболее выразителен и удачлив. И чтобы не допустить ошибки, сдерживая одно и развивая другое (выбранное взрослым), необходимо создавать условия, в которых бы ребенок мог пробовать себя в разных направлениях. Задача взрослого — внимательно наблюдая за развитием ребенка, не пропустить ростки того, что характерно и ценно именно для этого малыша, что может стать стержнем, вокруг которого будет выстраиваться гармония его личности.

Если существует идеальная цель воспитания, то, вероятно, должна существовать и реальная цель, т. е. такая цель, которая может быть осуществлена, реализована в конкретном обществе и по отношению к конкретным людям. Иначе вопрос о воспитании подрастающего поколения не мог бы быть поставлен.

Реальные цели воспитания в отличие от идеальных не являются раз и навсегда заданными. Они изменяются в зависимости от целого ряда условий.

Реальные цели воспитания имеют **исторический характер**. Это значит, что в разные исторические периоды, на разных этапах развития человеческого общества ставились разные цели в зависимости от политики государства, от господствующей идеологии. Так, цель воспитания в феодальном обществе отличалась от цели воспитания в рабовладельческом обществе, цель воспитания в Афинах отличалась от цели воспитания в Спарте и т. д.

Цели воспитания направлены на удовлетворение потребности общества в тех или иных качествах человека, в качествах, которые могут служить укреплению ценностных ориентаций общества.

Сформулированная обществом реальная цель воспитания носит **объективный характер**. Это значит, что она отражает принятые обществом ценности и направлена на воспитание необходимых обществу людей. Кроме того, при разработке реальной цели воспитания учитываются объективные закономерности развития человека, особенности культуры, быта, традиций, даже географическое расположение и климатические условия страны.

Объективный и субъективный характер цели воспитания

Цели воспитания могут носить и **субъективный характер**. Как правило, это происходит в том случае, когда конкретная семья формулирует для себя, каким они хотят вырастить своего ребенка. Такая цель может совпадать с реальной объективной целью, а может и вступать с нею в противоречие. Если противоречия острые, трудно разрешимые, это может оказаться пагубным для развивающейся личности. Но субъективные цели позитивны тем, что при их формулировании и реализации родители учитывают особенности индивидуального развития своего ребенка, создают условия для осуществления цели. Конечно, бывает и так, что родители не столько учитывают возможности своего малыша, сколько руководствуются своими желаниями (ребенок не проявляет особой склонности к музыке, а родители решили сделать из него музыканта).

Государственные образовательные учреждения не обладают правом формулировать такую цель воспитания детей, которая бы не совпадала с реальной объективной целью, заданной государством, даже если они с ней не согласны. Частные же образовательные учреждения могут принимать субъективные цели, но и они не должны вступать в противоречие с государственными целями, иначе дети, воспитывающиеся и обучающиеся в таких учреждениях, в дальнейшем попадут в «тупиковую» ситуацию.

И все же, несмотря на видимость жесткой детерминированности цели воспитания социальными, политическими и экономическими условиями, прогресс в развитии личности был бы невозможен, если бы на цель воспитания не оказывали влияние и сама личность, и общечеловеческие, внеисторические идеалы. Во все века, при всех общественных формациях ценились такие человеческие качества, как доброта, гуманность, милосердие, бескорыстие, способность жертвовать собой ради других людей, умение сочувствовать, со-действовать. Возникает противоречие: обществу в определенный период его развития, например нашему обществу, требуются люди деловые, уверенные в себе, с яркой индивидуальностью, независимые. А все перечисленные ранее качества для развития и прогресса общества, для благополучия людей сегодня как бы и не очень нужны. Согласно логике социальной детерминированности цели воспитания, все силы сегодня должны быть направлены на воспитание деловых людей. И действительно, появилось много таких людей, возникли учебные заведения, формирующие подобную модель современного человека. Но в обществе

называет своего рода социальный взрыв из-за «дефицита нравственности» у отдельных личностей и во взаимоотношениях между людьми... И общество как государственная структура вынуждено вносить коррективы в идеалы и цели воспитания. Таким образом, личность, личности не только следуют за обществом и предлагаемыми им целями, но и сами ведут его и корректируют цели воспитания. При этом субъективная цель выходит на уровень объективной ее формулировки и характеристики.

Таким образом, цель воспитания является основополагающей категорией педагогики. От нее зависят задачи, содержание, методы воспитания. Конечно, реальная цель воспитания конкретизируется применительно к объекту воспитания: она едина для всех, но применительно к людям разных возрастных категорий наполняется тем содержанием, которое реально выполнимо (может ли быть единой целью воспитания дошкольников, школьников, взрослых людей?).

Реальной целью воспитания детей дошкольного возраста является воспитание эмоционально благополучного, разносторонне развитого счастливого ребенка.

Каждая цель подкрепляется и аргументируется определенной концепцией. Причем у одной цели может быть

| | |
|--|--|
| Концепции воспитания дошкольников | несколько концепций, объясняющих ведущий путь ее достижения, а у каждой концепции – множество конкретных программ. |
|--|--|

Рассмотрим на примере одного исторического периода, как менялись концепции воспитания детей при единой цели. Очень показателен в этом отношении период 1917–1998 гг. в нашей стране. Мы взяли данный отрезок времени потому, что именно в это время наблюдалось активное развитие системы общественного дошкольного воспитания и происходили социальные, общественно-политические изменения. Все это не могло не привести к коррекции реальной цели и концепций воспитания подрастающего поколения.

После революции 1917 г., изменившей общественный строй страны, была сформулирована цель воспитания – обществу нужен человек с твердыми идейными убеждениями, готовый отстаивать и развивать коммунистические идеалы. Подчеркивалось, что строящееся общество способно создать все условия для всестороннего гармоничного развития личности. Для реализации сформулированной цели воспитания разрабатывались разные концепции.

В 20-е – начале 30-х гг. ведущей была концепция Н. К. Крупской. Концепция определила основные направления реализации поставленной цели: воспитание в детях (дошкольниках в том числе) идейной направленности, коллективизма. Признавалась необходимость учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Концепция конкретизировалась не в программе (ее еще не было в то время), а в «Методических письмах».

В 30-е гг. в этой концепции происходят изменения, корректировка на цель: остаются «три кита», на которых предлагается выстраивать воспитание детей, – идейность, коллективизм, трудолюбие. Требование учета и ориентира на индивидуальное развитие постепенно уходит из концепции. Появляются первые программные документы – «Программа работ дошкольных учреждений» (проект, 1932) и «Программа и внутренний распорядок детского сада» (1934).

Признание педологии лженаукой (1936) резко сместило акценты с индивидуального воспитания на коллективное. В конце 30-х гг. к указанным выше положениям в концепцию вводится требование патриотического и интернационального воспитания (правда, содержание интернационального воспитания было связано больше с национальностями бывшего СССР). Выходят новые программные документы (1938, 1945).

50-е гг. характеризуются вниманием к умственному развитию подрастающего поколения. В концепцию воспитания вносятся соответствующие коррективы. В эти годы в дошкольных учреждениях было введено обязательное обучение детей (Программа 1953–1954 г.) (А. П. Усова, Е. И. Радина, Р. И. Жуковская, В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова и др.).

Постановление 1959 г. об объединении яслей и детского сада в единое дошкольное учреждение вызвало к жизни «Программу воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях нового типа» (1962). В дальнейшем эта Программа переиздавалась с некоторыми дополнениями и уточнениями вплоть до 1979 г.

Все названные выше концепции и программы так или иначе были подчинены одной идеальной цели – воспитанию всесторонне развитой, гармоничной личности, а действовавшая в тот или иной отрезок времени Программа всегда была единственной и обязательной для всей системы дошкольного воспитания.

Общественно-политические события конца 80-х гг. потребовали разработки новой концепции воспитания под-

растающего поколения начиная с дошкольного возраста. Появляется концепция личностно-ориентированной модели воспитания (1989). Ведущей идеей становится идея воспитания, направленного на развитие индивидуальности, самобытности личности. В новой концепции отсутствовали требования воспитания идейности, патриотизма, коллективизма, трудолюбия. На первый план выдвигается развитие творчества, интеллекта, индивидуальной неповторимости.

Важным событием явился факт принятия народами мира (и наконец, и нашей страной) Декларации прав ребенка и Конвенции о правах ребенка. Попытки составить документ, защищающий и определяющий права ребенка, предпринимались в разные периоды развития человечества (укажем лишь некоторые: теория Я. А. Коменского – XVII в.; Женевская декларация прав ребенка – 1924 г.; Декларация прав ребенка Н. К. Вентцеля – 1914 г.). Генеральная Ассамблея ООН в 1959 г. приняла этот важнейший документ. В нем говорится, что ребенок обладает важными правами: правом на защиту, на социальное обеспечение, на получение образования, на любовь родителей, на кров, на уважение к его личности и др.

Конечно, принятие документа еще не означает, что все его положения активно реализуются в нашей стране. Нужны не только новые концепции и программные документы – требуется изменить педагогическое мировоззрение всего населения, и педагогов прежде всего. А для этого необходимо время. Но тем не менее уже в Концепции воспитания 1989 г. прослеживаются новые подходы, большая ориентация на развитие личности и уважение к ней. За последние годы в стране появились новые вариативные программы, предлагающие свое решение концепции личностно-ориентированного воспитания детей. Это программы «Радуга» (сост. Т. Н. Доронова. – М., 1996 и другие издания), «Детство» (под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурвич. – СПб., 1996), «Развитие» (подготовлена к публикации О. М. Дьяченко, Н. С. Варенцовой. – М., 1994), «Истоки» (М., 1997) и др.

Цель и концепции дают возможность сформулировать задачи воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

Если ориентироваться на идеальную цель, то задачи отражают стороны воспитания: нравственное, умственное, физическое, эстетическое, трудовое. Конкретные задачи мы рассмотрим ниже, когда приступим к изучению содержания и методики педагогической работы с детьми по каждому аспекту воспитания. Здесь же важно уяснить, что, несмотря на то что каждый аспект имеет свою специфику, в

процессе формирования целостной личности они тесно взаимосвязаны и оказывают существенное влияние друг на друга. Нравственное воспитание нельзя осуществить без решения задач эстетического, умственного и даже физического воспитания. Задачи умственного воспитания теряют свою значимость для личности, если они искусственно отделены (если это возможно) от задач нравственного воспитания.

Одной из качественных характеристик любой науки является нахождение закономерностей развития объекта исследования. В частности, педагогика выясняет закономерности в области воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста. Что же такое закономерности воспитания?

Закономерности воспитания – это связи между компонентами системы, которые обеспечивают определенный резуль-

тат воспитания. Закономерности отражают сущностную характеристику процесса развития. Закономерности конкретизируются в принципах воспитания; принципы – в технологии; технология – в средствах, методах; методы – в приемах. Если такая цепочка имеет единый смысловой стержень – результат в воспитании в значительной мере обещает быть положительным.

Закономерности и принципы воспитания детей раннего и дошкольного возраста

Рассмотрим данную цепочку на конкретных примерах.

Воспитание индивида становится возможным, если сам ребенок активен в данном процессе. Это объективная, проверенная наукой и практикой **закономерность**. На основе данной закономерности педагогика формулирует **принцип воспитания** – поддерживать и направлять потребность ребенка в активности, учитывать соотношение между мерой активности малыша и его возможностями. Для реализации этого принципа **технология** выстраивается так, чтобы ребенок имел возможность проявлять свою активность в деятельности. Это значит, что педагогический процесс представляет собой логическое сочетание разных видов деятельности, включаясь в которые ребенок не может оставаться пассивным. Для усиления активизирующей роли педагогического процесса подбираются **методы и приемы**, направленные на повышение познавательной, эмоциональной, двигательной и другой активности. Если же педагог понимает закономерность воспитания, соглашается с ней, но в педагогическом процессе опирается только на репродуктивные методы, которые не требуют от ребенка «обрат-

ной связи», педагогическая работа не может считаться соответствующей данной закономерности.

Потребность ребенка в любви – закономерность. Малыш благополучно развивается и воспитывается в атмосфере любви и доброжелательности. Такая атмосфера создает благоприятные условия, для того чтобы ребенок реализовывал свои возможности как развивающаяся личность.

Принципом воспитания, который выстраивается на основе данной закономерности, с учетом ее, являются терпимость, умение прощать, поддерживать ребенка, проявлять к нему свою любовь.

Технология включает обращенность педагога к ребенку, ситуации, которые дают малышу возможность почувствовать, что его любят, верят в его силы. Педагогический процесс обогащается совместной деятельностью детей и взрослых, «мажорными» ситуациями, обучением способам выражения любви.

Методы и приемы для конкретизации такой технологии должны быть лично-ориентированы, т.е. показывать ребенку, что его уважают и любят. В этой связи особое значение придается педагогической оценке и личностному общению.

Личность эффективно развивается лишь в ситуации успеха – **закономерность.** Маленькому человеку на пути вхождения в мир людей важно постоянно ощущать, что он на правильном пути. Такое ощущение закрепляет нужные формы взаимодействия с социальным миром.

Конкретизирующий эту закономерность **принцип** – уважение ребенка и соблюдение его прав, отказ в воспитании от «обученной беспомощности».

Этот принцип ложится в основу **технологии, методов, приемов воспитания.** Мы часто «обучаем детей беспомощности»: «Ты этого еще не умеешь», «Не берись не за свое дело», «Я так и знала, что ты разольешь воду» и т.п. Подобными оценками и характеристиками мы приучаем ребенка к тому, что он начинает бояться ошибиться, предвосхищает ошибку, еще не начав что-то делать, и поэтому ограждает себя от отрицательной оценки взрослого, отказываясь от попытки действовать. В результате у него вырабатывается осторожно-пассивный тип поведения. Если же взрослые (воспитатель, родители) выстраивают воспитание в соответствии с обсуждаемыми закономерностью и принципом, то в основе педагогической технологии будет фор-

мирование у детей умения не бояться ошибок, а исправлять их. Поломал игрушку – нужно вместе подумать, как ее починить. И в соответствии с первой закономерностью процесс будет организован так, чтобы ребенок сам искал способ ремонта и применял его. Не стоит говорить малышу с укором: «Вот, сам поломал – сам и отремонтируй». Это похоже на наказание трудом, что недопустимо. Лучше выразить сожаление и сказать: «Жаль, конечно, что поломалась. Но давай попробуем исправить. Подумай, как ты ее отремонтируешь, а я немножко помогу, если тебе будет очень трудно». Постоянно ругая малыша за погрешности, мы воспитаем человека неуверенного и, что особенно плохо, склонного ко лжи и апатии, а иногда и к агрессии. Страх никогда не был хорошим воспитателем свободной личности.

Множество ошибок совершается воспитателями и родителями именно из-за незнания и непонимания закономерностей воспитания и логики организации его процесса. Из-за этого к детям предъявляются неадекватные их возрасту требования, не используются оптимальные формы организации деятельности и т. д. При анализе недостатков воспитания прежде всего следует установить, в какой системе взаимосвязей происходило формирование личности ребенка, какие законы его развития были нарушены.

Задания

1. Объясните и докажите на конкретных примерах положение о необходимости целостного подхода к формированию личности ребенка.
2. Определите противоречия, которые могут возникать между идеальной и реальной, субъективной и объективной целями воспитания. Предложите выход из противоречия.
3. Найдите в программах воспитания и обучения детей в детском саду подтверждения их принадлежности к определенной концепции.
4. Подберите русские народные пословицы, поговорки, которые отражают идеал человека, сложившийся в народной педагогике.
5. На примере одной из закономерностей воспитания разработайте соответствующую стратегию воспитания ребенка.

Глава VII

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Одной из сторон развития личности является физическое развитие, которое самым непосредственным образом

связано со здоровьем человека. Здоровье – это физическая, гигиеническая, душевная, социальная культура человека.

Охрана здоровья детей, его укрепление составляют предмет особой заботы взрослых. Ведь ребенок еще так мал, что не может без помощи взрослого беречь и укреплять свое здоровье. Взрослые создают благоприятную материальную среду, обеспечивают ребенку безопасность жизнедеятельности, питание, способствуют двигательной активности и т. п.

Деятельность взрослого, направленная на укрепление здоровья ребенка, составляет содержание физического воспитания, что при определенных условиях обеспечивает малышу физическое развитие.

Понимая общую цель физического воспитания как сохранение и укрепление здоровья ребенка, разные авторы

Задачи физического воспитания дошкольников

формулируют задачи физического воспитания немного по-разному.

Анализ представленных ниже задач физического воспитания дает возможность

увидеть их сходство по существу, но различие по логике группировки. Наиболее четким представляется третий подход. Он и принят в дошкольной педагогике. Выделение трех групп задач позволяет более целенаправленно выстраивать работу по физическому воспитанию дошкольников.

Все указанные ниже группы задач решаются в каждой возрастной группе, но их конкретное содержание меняется в зависимости от психофизиологических возможностей детей.

Задачи первой группы (оздоровительные) имеют жизнеобеспечивающий смысл. От их успешного решения зависи

Методы, средства и формы физического воспитания

т здоровье, а зачастую и жизнь человека. Известно, что ребенок раннего возраста нуждается в особом уходе, направленном именно на сохранение его

здоровья. Смертность детей в этом возрасте во многих случаях связана именно с отсутствием заботы об их здоровье или с тем, что она недостаточна.

Забота о здоровье не теряет своей актуальности в отношении детей более старшего возраста. На сегодняшний день данные о здоровье дошкольников в нашей стране являются тревожными: практически здоровыми признано лишь 14% детей, 50% имеют отклонения в состоянии здоровья.

Средствами реализации задач этой группы являются гигиенические и социально-бытовые факторы, полноценное питание, оздоровительные силы природы, рациональный режим жизни, физические упражнения.

Педагогическая работа, направленная на решение данной задачи, включает в себя организацию режима жизни детей, закалывающих процедур, специальных упражнений по развитию движений. Эта сфера физического воспитания детей требует от воспитателя постоянных контактов с медицинскими работниками, учета их рекомендаций, индивидуального подхода к детям, бесед с родителями.

ЗАДАЧИ

| Ю. К. Бабанский | В. И. Логинова | Г. В. Хухлаева и др. |
|---|---|---|
| <p>1. Укрепление здоровья и закалывание, содействие правильному физическому развитию и повышению работоспособности</p> <p>2. Формирование двигательных навыков и умений</p> <p>3. Развитие основных двигательных качеств</p> <p>4. Привитие гигиенических навыков, сообщение знаний по гигиене</p> <p>5. Воспитание воли, смелости, дисциплины</p> <p>6. Формирование привычки и интереса к систематическим занятиям физическими упражнениями</p> <p>7. Привитие организаторских навыков</p> | <p>1. Охрана и укрепление здоровья</p> <p>2. Обеспечение своевременного и полноценного развития всех органов и функций организма</p> <p>3. Формирование основных движений и двигательных навыков, ловкости, гибкости, смелости</p> | <p>1. Группа оздоровительных задач: охрана и укрепление здоровья, закалывание, развитие движений</p> <p>2. Группа воспитательных задач: – формирование нравственно-физических навыков, – формирование потребности в физическом совершенстве, – воспитание культурно-гигиенических качеств</p> <p>3. Группа образовательных задач: – формирование представлений о своем организме, о здоровье, – формирование навыков выполнения основных движений, – формирование представлений о режиме, об активности и отдыхе</p> |

Обратимся, например, к вопросу о питании детей. Конечно, чем кормить ребенка в дошкольном учреждении, как обеспечить ему сбалансированное питание – забота не воспитателя, а заведующего. Но только воспитатель может и должен знать, что любит малыш, а что не любит и надо ли его заставлять есть или же лучше не настаивать. Питание – важный фактор здоровья. Однако пища должна доставлять ребенку удовольствие, надо, чтобы он ел с аппетитом. Вредны и недоедание, и переедание. Полнота, как известно, еще не означает здоровья. Врачи советуют помнить, что существуют по меньшей мере два регулятора аппетита – физическая активность и окончание приема пищи раньше, чем наступит ощущение полной сытости. А известный врач Н. М. Амосов дает родителям несколько общих советов, которые могут быть применены и к питанию: «Во-первых, не доводить удовлетворение любого желания до полного насыщения, чтобы не притупить саму потребность. Это касается всего. Во-вторых, нужно создавать трудности, требующие преодоления, поскольку это тренировка характера. Но нужно строго дозировать, чтобы трудности были преодолимы и чтобы ребенку это удавалось в значительном проценте – от 50% до 70%. Но не 100». Ученый рассматривает физическое здоровье в тесной взаимосвязи с нравственным здоровьем. Знаменательна его фраза: «Чтобы быть здоровым – очень важно быть счастливым». Так вот, последнее во многом зависит от воспитателя. Необходимо создавать во время кормления такую обстановку, чтобы ребенку хотелось есть без принуждения. Этому способствуют и внешний вид столов, их сервировка, и то, как сидят дети – «спина к спине» или могут видеть друг друга, улыбнуться друг другу и воспитателю. Не стоит запрещать детям разговаривать во время еды, это противостоит природе. Нужно учить их разговаривать спокойно и не забывать о еде. А то ведь и среди взрослых можно встретить людей, которые или говорят, или едят, а совмещать эти два дела не могут.

Существуют разные подходы к организации питания, к пониманию механизма закаливания, физической нагрузки и др. Очень часто современные родители склонны принимать любую «новую» систему оздоровления и смело экспериментируют на собственных детях. Иногда подобной «смелостью» отличаются и дошкольные учреждения, вводя в систему своей работы какую-нибудь инновационную программу, не познакомившись предварительно с доказательствами ее полезности для детей. Это недопустимо, так как

речь идет о здоровье детей и неосторожное обращение с ним может иметь необратимые последствия.

Главные условия успешного решения первой группы задач физического воспитания следующие: знание особенностей функционирования детского организма, профессионально грамотный подход к оборудованию материальной среды, внимательное отношение к выбору программы оздоровления, постоянство и систематичность в работе по охране и укреплению здоровья детей.

Важным фактором здоровья является *физическая активность*. Двигательная активность обеспечивает человеку выживание. В каждом возрасте она наполняется разным содержанием, но должна быть всегда. Маленькому ребенку полезны и необходимы не только ходьба, но и игры с беганием, лазанье по деревьям, всяческое напряжение сил. К сожалению, и воспитатели, и родители сдерживают активность малышей, не позволяя им свободно двигаться и тем наносят вред их здоровью. Для режима дошкольного учреждения обязательны утренняя гимнастика, подвижные игры, спортивные развлечения. Хорошо, если есть бассейн, если организуется обучение езде на велосипеде, катанию на лыжах, коньках и т.д. Организуя двигательную активность детей, воспитатель уделяет внимание смене разных видов деятельности, регулирует активность и отдых, но помнит при этом, что движения должны быть энергичными и продолжительными.

Задачи второй группы – *в о с п и т а т е л ь н ы е* – направлены на развитие качеств личности и потребности в физическом совершенстве. Конечно, эти задачи тесно связаны с оздоровительными задачами, поскольку при их решении также формируются личностные качества ребенка.

Средствами реализации этой группы задач являются деятельность детей, игры, а также художественные средства (художественная литература, фольклор, кинофильмы, произведения музыкального и изобразительного искусства).

Работа проходит в разных *формах*: физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня (утренняя гимнастика, подвижные игры, физические упражнения на прогулке), самостоятельная двигательная деятельность детей, активный отдых (физкультурные досуги, праздники, дни здоровья).

Методы – упражнения, беседа, игра, создание проблемных ситуаций, анализ физических и нравственных качеств.

Данная группа задач предполагает воспитание таких качеств, как ловкость, смелость, сила воли, стремление к преодолению трудностей, к победе, чувства товарищества,

взаимопомощи. Исследователи (Т. И. Осокина, Е. Н. Вавилова, Э. Г. Степаненкова и др.) установили, что физическое развитие благоприятно сказывается на всестороннем воспитании ребенка. Для формирования личностных качеств используются подвижные игры и упражнения, специальное обучение на занятиях физической культурой.

Воспитательные задачи решаются и при ознакомлении детей со спортсменами. Хорошо, если есть возможность понаблюдать с детьми за тренировкой спортсменов, поговорить с ними. Можно рассказать детям о ком-то из известных спортсменов, чемпионов, защищавших честь Родины в мировых соревнованиях. Можно показать фильм, рассмотреть картины, фотографии. Привлекательный пример выполнит свою воспитывающую функцию. Если кто-то из детей занимается в спортивной секции, целесообразно предложить ребенку, чтобы он рассказал, как проходят тренировки, сколько сил они требуют. Важно, чтобы дети осознали, какое удовлетворение получает человек, воспитывая самого себя.

Воспитание стремления к физическому совершенству можно начинать уже с того времени, когда ребенок овладеет свободой движений, будет уметь следить за своей осанкой. Исследователи и врачи отмечают среди дошкольников большой процент детей с нарушением осанки. Но именно в этом возрасте еще возможно с помощью специальных упражнений, при каждодневном внимании воспитателя и родителей и активизации сознания самого ребенка исправить недостаток (Н. Н. Кожухова, С. Е. Шукшина и др.). Важно, чтобы ребенку хотелось быть красивым, стройным, здоровым, чтобы это его желание поощрялось и поддерживалось, чтобы в группе царил дух стремления к самосовершенствованию.

Наконец, третью группу составляют задачи, связанные с формированием у ребенка осознанного отношения к своему здоровью.

Здесь ведущими становятся такие *средства*, как образец взрослого, собственная деятельность детей, художественные средства.

Формой работы, в процессе которой наиболее адекватно решаются задачи, является учебная работа на физкультурных занятиях и в повседневной жизни.

Среди основных **методов** следует выделить экспериментирование, упражнения, беседу, рассматривание картин и иллюстраций.

Ребенка нужно ставить в ситуацию, когда он сам на себе почувствует, что может управлять своим здоровьем. В оте-

чественной традиционной системе физического воспитания данная группа задач рассматривается как комплекс методов, направленных на обучение детей основным движениям. При этом акцент делается на воздействиях со стороны воспитателя, а ребенку же отводится роль послушного исполнителя, которому необязательно задумываться над механизмом влияния на его здоровье.

В настоящее время в нашей стране, как и во многих странах мира, стала развиваться **валеология** – наука о здоровом человеке. Концепция данной науки состоит в том, что человек может и должен быть активным по отношению к своему здоровью, понимать, что среди потребностей витальных и социальных потребность в здоровье, а отсюда и в здоровом образе жизни должна быть первичной. К сожалению, человек не ощущает своего здоровья (он ощущает нездоровье), не знает, как отзовется его организм на то или другое воздействие, – в этом зачастую кроется причина безразличия и пренебрежения к своему здоровью. Основной валеологический принцип – человек должен познать и сотворить себя, научиться по-особому бережно относиться к своему здоровью. Правда, здесь лежит противоречие, которое устраняется системой нравственного воспитания. Суть противоречия в том, что при усиленном внимании к своему здоровью у человека, даже маленького, может развиваться равнодушие к другим людям, повышается эгоцентрическая фиксация на себе. Поэтому так важно, чтобы воспитатель вдумчиво проводил работу по формированию у детей осознанного отношения к своему здоровью и сочетал ее с решением задач нравственного воспитания (С. А. Козлова, Л. Г. Нисканен, С. Е. Шукшина, О. А. Князева). В главе, посвященной методике ознакомления детей с социальной действительностью, вы познакомитесь детальнее с организацией этой работы в разных группах детского сада.

В содержание работы, направленной на решение указанной выше задачи, входит формирование у детей представлений о безопасности жизнедеятельности. Сегодня в распоряжении дошкольных учреждений уже имеются соответствующие программы (Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева, С. А. Козлова и др.). Воспитатель должен осознать важность этой работы и приложить максимум усилий к тому, чтобы дети усвоили способы охраны своего здоровья, понимая, что и зачем делают.

Среди **методов**, с помощью которых реализуются задачи третьей группы, важное место занимает **эксперименти-**

рование. Его цель – предоставить ребенку возможность на практике познать, как функционирует его организм. Экспериментирование на себе возможно, когда мы формируем у детей представление об отдыхе, о его необходимости для организма (Попрыгай, побегай до тех пор, пока уже не захочешь этого делать. Почему не хочешь? Устал? Нужно отдохнуть. Что так бьется у тебя в груди? Сердце. Как ты дышишь после того, как побегаешь? И т. п.). После подобных наблюдений воспитатель проводит беседу, обобщая результаты экспериментирования, вызывая у детей желание больше узнавать о самих себе. Надо подчеркнуть, что исследователи и практики отмечают большой интерес детей к себе, к познанию своего организма. На специальных занятиях и в повседневной жизни с помощью наглядных пособий и книг («Главное чудо света» Г. Юдина) воспитатель удовлетворяет потребность дошкольников в познании своего организма.

Нужно научить ребенка любить себя. Здесь тоже кроется противоречие. Э. Фромм писал: «Хотя никто не возражает против применения понятия любви к различным объектам, но широко распространено мнение, что в то время как любить других – добродетель, любить себя – грех. Предполагается, что чем больше я люблю себя, тем меньше я люблю других, что любовь к себе – то же самое, что эгоизм». Э. Фромм опровергает эту точку зрения, утверждая, что любовь к себе рождает самоуважение, самолюбие. С. Л. Рубинштейн также считал, что уважение и любовь к себе являются положительными чертами, стимулирующими развитие. Но противоречие остается. Оно разрешается благополучно в том случае, если воспитатель, помогая личности складываться, разумно уравнивает любовь ребенка к себе с любовью и уважением к другим. И снова мы видим, как тесно физическое воспитание связано с воспитанием нравственным.

Задания

1. Составьте конспект занятия по ознакомлению детей с известными спортсменами. Проведите занятие с детьми. Проанализируйте, в чем и как проявлялся интерес детей к занятию.
2. Включите в занятия по физической культуре упражнения и эксперименты по изучению детьми своего организма.
3. Разработайте мини-систему педагогической работы по воспитанию у детей ловкости и смелости.

Глава VIII

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Нравственное воспитание – целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, т.е. делает своими, принадлежащими себе, способности и формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, к себе. Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

Конечно, процесс становления личности и ее нравственной сферы не может быть ограничен возрастными рамками. Он продолжается и видоизменяется всю жизнь. Но есть такие азы, без которых человек не может функционировать в человеческом обществе. И потому обучение этим азам и необходимо осуществлять как можно раньше, чтобы дать ребенку «путеводную нить» в среде себе подобных.

Как известно, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способы общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, эмпирические выводы и умозаключения, подражание взрослым. И двигаясь путем проб и ошибок, он может в конце концов овладеть элементарными нормами жизни в человеческом обществе.

Однако путь этот очень долг, не всегда эффективен и не обеспечивает глубины в освоении морали. Поэтому роль взрослого как «социального проводника» очень важна и ответственна. Задача взрослого – определить, чему, как и когда учить ребенка, чтобы его адаптация к человеческому миру состоялась и прошла безболезненно.

Механизм нравственного воспитания

Прочность, устойчивость нравственного качества зависят от того, как оно формировалось, какой механизм был положен в основу педагогического воздей-

ствия. Рассмотрим механизм нравственного становления личности.

Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны **знания**, на основе которых у ребенка будут складываться **представления** о сущности нравственного качества, о его необходимости и о преимуществах овладения им.

У ребенка должно появиться желание овладеть нравственным качеством, т. е. важно, чтобы возникли **мотивы** для приобретения соответствующего нравственного качества.

Появление мотива влечет за собой **отношение** к качеству, которое, в свою очередь, формирует **социальные чувства**. Чувства придают процессу формирования личности значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества.

Но знания и чувства порождают потребность в их практической реализации – в **поступках, поведении**. Поступки и поведение берут на себя функцию обратной связи, позволяющей проверить и подтвердить прочность формируемого качества.

Таким образом, вырисовывается **механизм нравственного воспитания**:

(знания и представления) + (мотивы) +
+ (чувства и отношения) + (навыки и привычки) +
+ (поступки и поведение) = нравственное качество.

Данный механизм имеет **объективный характер**. Он проявляется всегда, при формировании любого (нравственного или безнравственного) качества личности.

Главная особенность механизма нравственного воспитания заключается в **отсутствии принципа взаимозаменяемости**. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим. Что, например, произойдет, если мы решим формировать доброту как нравственное качество личности и станем воспитывать у ребенка лишь представления о том, что такое доброта? Или не вызовем положительное отношение к этому качеству и желание им овладеть, стать добрым? Или не создадим условия для проявления доброты?

Задание

Попробуйте объяснить, что произойдет с нравственным качеством при исключении одного из компонентов. Можно ли заменить его другим компонентом?

При этом действие механизма носит **гибкий характер**: последовательность компонентов может меняться в зависимости от особенности качества (от его сложности и т. п.) и от возраста объекта воспитания. Понятно, что опираться на понимание, осознание важности формирования того или другого качества личности у ребенка младшего дошкольного возраста нельзя. Но значит ли это, что еще не пришло время воспитывать его нравственно? Конечно, нет. Надо изменить последовательность и начинать не с сообщения знаний, а с формирования эмоциональной базы, практики поведения. Это послужит благоприятной основой для последующего усвоения знаний.

В первую группу задач нравственного воспитания входят задачи формирования его механизма: представлений, нравственных чувств, нравственных привычек и норм, практики поведения.

Каждый компонент имеет свои особенности формирования, но необходимо помнить, что это единый механизм и

Задачи нравственного воспитания потому при формировании одного компонента обязательно предполагается влияние на другие компоненты.

Воспитание носит исторический характер, и его содержание меняется в зависимости от ряда обстоятельств и условий: запросов общества, экономических факторов, уровня развития науки, возможностей возраста воспитываемых. Следовательно, на каждом этапе своего развития общество решает разные задачи воспитания подрастающего поколения, т. е. у него разные нравственные идеалы человека.

В главе «Целеполагание в педагогике...» мы рассматривали различия в акцентах и содержании воспитания в концепциях разных периодов. В одни годы самым значимым становилось воспитание коллективизма, в другие – патриотизма. Сегодня значимыми стали деловые качества, предприимчивость и др. И каждый раз созданный обществом идеал экстраполировался на дошкольное детство, так как фраза «Все начинается с детства» не только журналистская, публицистическая, она имеет и глубокий научный смысл и обоснование.

Итак, **вторая группа задач нравственного воспитания** отражает потребности общества в людях, обладающих конкретными, сегодня востребуемыми качествами.

Если первая группа задач носит постоянный, неизменяемый характер, то **вторая – подвижна**. На ее содержание ока-

зывают влияние и исторический этап, и особенности возраста объекта воспитания, и конкретные условия жизни.

В советский период задачи нравственного воспитания дошкольников (по второй группе) были сгруппированы в четыре смысловых блока. Надлежало воспитывать: гуманные чувства и отношения; начала патриотизма и интернационализма; трудолюбие, умение и желание трудиться; коллективизм.

На современном этапе развития нашего общества существенных преобразований в формулировке смысловых блоков, пожалуй, не произошло. Они действительно вбирают в себя все аспекты нравственности. Но конкретное наполнение каждого блока и его значение, конечно, меняются, уточняются. Так, сегодня ставится под сомнение необходимость воспитания коллективизма как нравственного качества современного человека, практически не решается задача трудового воспитания, изменился взгляд на патриотическое и интернациональное воспитание. Однако в нравственной структуре личности эти стороны имеют место и поэтому исключить их нельзя.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств и методов.

Средства нравственного воспитания дошкольников можно объединить в несколько групп.

Средства нравственного воспитания Художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы и другие средства можно объединить в группу художественных средств. Эта группа средств очень важна в решении задач нравственного воспитания, так как способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений. Многочисленные исследования (Н. С. Карпинская, Л. Н. Стрелкова, А. М. Виноградова) показывают, что дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам (В. А. Елисеева, Г. Н. Пантелеев). На ребенка производят сильное впечатление работы художников, если они изображают мир реалистично и понятно дошкольнику. Художественные средства наиболее эффективны при формировании у детей моральных представлений и воспитании чувств.

Средством нравственного воспитания дошкольников является природа. Природа дает возможность вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе. Воздействие природы на нравственную сферу личности детей многогранно и при соответствующей педагогической организации становится значимым средством воспитания чувств и поведения (С. Н. Николаева, Л. Г. Нисканен, В. Г. Фокина, В. Д. Сыч).

Средством нравственного воспитания дошкольников является собственная деятельность детей: игра, труд, учение, художественная деятельность. Каждый вид деятельности имеет свою специфику, выполняя функцию средства воспитания, но данное средство – деятельность как таковая – необходимо прежде всего при воспитании практики нравственного поведения.

Особое место в этой группе средств отводится *общению*, если его вслед за психологами (М. И. Лисина, А. Г. Рузская) считать видом деятельности. Общение как средство нравственного воспитания лучше всего выполняет задачи корректировки представлений о морали и воспитании чувств и отношений.

Средством нравственного воспитания может быть вся та атмосфера, в которой живет ребенок: атмосфера может быть пропитана доброжелательностью, любовью, гуманностью или жестокостью, безнравственностью. Окружающая ребенка обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, т. е. она активизирует весь механизм нравственного воспитания и влияет на формирование определенных нравственных качеств.

Выбор средств воспитания зависит от ведущей задачи, от возраста воспитанников, от уровня их общего и интеллектуального развития, от этапа развития нравственных качеств (только начинаем формировать качество, или закрепляем, или уже перевоспитываем).

Как известно, средство становится эффективным в сочетании с адекватными методами и приемами воспитания.

Методы нравственного воспитания В педагогике существует несколько подходов к классификации методов воспитания (Ю. К. Бабанский, Б. Т. Лихачев, И. П. Подласый – в общей и школьной педагогике; В. Г. Нечаева, В. И. Логинова – в дошкольной педагогике). Для классификации методов исследователи оп-

ределяют какое-то одно основание. Так, академик Б. Т. Лихачев исходит из логики целостности педагогического процесса, а также логики его организации при решении задач нравственного воспитания и самовоспитания. Согласно этому основанию он выделяет три группы методов: методы организации и самоорганизации воспитательного коллектива (коллективная перспектива, коллективная игра, соревнование, единые требования); методы доверительного взаимодействия (метод уважения, педагогическое требование, убеждение, обсуждение, конфликтные ситуации); методы воздействия (разъяснение, снятие напряжения, актуализация мечты, обращение к сознанию, к чувству, к воле и поступку).

В. Г. Нечаева выделяет две группы методов нравственного воспитания дошкольников: организация практического опыта общественного поведения (метод приучения, показ действия, пример взрослых или других детей, метод организации деятельности); формирование у дошкольников нравственных представлений, суждений, оценок (беседы, чтение художественных произведений, рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций). И к первой, и ко второй группе автор относит метод убеждения, положительный пример, поощрение и наказание.

Классификация, предложенная В. И. Логиновой, построена на том же основании, что и у В. Г. Нечаевой, – на активизации механизма нравственного воспитания, – но она полнее. Автор предлагает объединить все методы в три группы: методы формирования нравственного поведения (приучение, упражнение, руководство деятельностью); методы формирования нравственного сознания (убеждения в форме разъяснения, внушение, беседа); методы стимулирования чувств и отношений (пример, поощрения, наказания).

Вероятно, можно избрать и другие основания для классификации методов нравственного воспитания, хотя наиболее целесообразна та, которая соответствует его механизму.

Как бы хороши ни были методы, эффективный результат они дают лишь при определенных условиях:

– любой метод (группа методов) должен быть гуманным, не унижающим ребенка, не нарушающим его прав. Это относится к детям любого возраста – и младенческого, и дошкольного, и школьного;

– метод должен быть реальным, осуществимым, он требует логического завершения. Иногда воспитатели и родители используют прием обещания награды, не задумы-

ваясь, реальна ли она. И не выполняют обещанного. Какой же результат в нравственном развитии ребенка можно получить? Или, что бывает часто, в качестве наказания используется угроза (что само по себе плохо и не имеет ничего общего с методом предвосхищения последствий поступка или действия). Родители угрожают ребенку тем, чего никогда реально не сделают («Вот не будешь слушаться, уведу в лес и оставлю волкам на съедение!»). Вначале подобные угрозы, может быть, и дадут результат, но постепенно ребенок усвоит, что за такими словами ничего не стоит и можно продолжать не слушаться. В нравственном воспитании каждый метод должен быть весомым, значимым;

– для использования метода должны быть заранее подготовлены условия, средства. Например, воспитатель приучает детей к бережному отношению к вещам, игрушкам и для этого хочет использовать метод организации совместной деятельности детей – организовать «мастерскую по ремонту игрушек». В этом случае он должен подготовить материалы, которыми дети могли бы работать;

– метод не должен применяться однотипно, шаблонно по отношению ко всем детям и в любой ситуации. Если не соблюдать это условие, метод убеждения может превратиться в назидание и перестанет приносить нужный результат;

– методы воспитания следует применять тактично. Воспитанник не должен чувствовать, что его воспитывают. Опосредованное воздействие – большое искусство, которым педагог овладевает, если умеет бережно относиться к ребенку;

– при подборе методов следует учитывать степень сложности формируемого качества;

– проектируя, подбирая методы, важно предвидеть возможные результаты воздействия их на конкретного ребенка. Если воспитатель не уверен в успехе или предвидит слишком сильную реакцию – от выбранного метода следует отказаться;

– применение методов нравственного воспитания требует терпения и терпимости. Когда дело касается ребенка дошкольного возраста, нельзя рассчитывать на моментальный и постоянный результат. Следует терпеливо повторять уже использованные методы и подбирать новые, с пониманием относиться к тому, что результат будет достигнут не сразу и, может быть, не совсем в той форме и в том качестве, каких мы ожидаем;

– преобладающими в нравственном воспитании дошкольников должны быть практические методы, которые предполагают обучение ребенка способам действия. Если только опираться на осознание, понимание значимости положительного поведения и не обучать способам такого поведения, желаемых результатов не будет. Так, обратимся к хорошо известному методу примера взрослого как образца для подражания. Рассчитывать на воздействие этого метода без организации наблюдения, а также практики поведения ребенка нельзя. Сами по себе положительные поступки взрослого не гарантируют таких же поступков у ребенка;

– методы применяются не изолированно, а в комплексе, во взаимосвязи. Основаниями для подбора методов, которые можно и целесообразно использовать в комплексе, служат ведущая воспитательная задача и возраст детей.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Прежде чем приступать к изучению содержания и методов нравственного воспитания, напомним себе, что успех в воспитании свободной личности, а именно такую личность мы и хотим получить, зависит от исходной методологической позиции, с которой мы смотрим на ребенка. Если спросить любого человека (будь то мать, отец, воспитатель или др.), хочет ли он, чтобы мы воспитывали счастливого ребенка, вероятно, он сначала удивится, а потом ответит утвердительно.

Никогда в нашей отечественной дошкольной педагогике не ставилась задача воспитания счастливого ребенка. А может быть, молодому воспитателю над этим стоит задуматься? Поразмышлять, как изменить взгляд на ребенка и на свою роль в его развитии. В американской педагогике есть такой принцип – «воспитывать счастливую личность». Человек должен быть счастлив уже потому, что он родился, что живет. Отечественная концепция: воспитывая ребенка, мы как бы выстраиваем для него перспективу: вот будешь слушаться старших, будешь хорошо учиться и т. д. – и станешь счастливым человеком. А американцы все «перевернули»: ты родился счастливым человеком и поэтому можешь хорошо учиться, весело жить, у тебя все получится, тебе все по плечу.

Какими же нравственными качествами должен обладать ребенок, чтобы чувствовать себя счастливым? И можно ли на самом деле посредством педагогических воздействий способствовать формированию счастливой личности?

Можно выделить много качеств, которые составят образ счастливого ребенка. Счастливый ребенок уверен в себе, он легко и с удовольствием, открыто и доверчиво общается с людьми – взрослыми и детьми. Он оптимистичен, все воспринимает с радостью. Он любознателен и т. д. Но воспитать такого ребенка можно, если и родители, и воспитатели проникнутся глубоким уважением к личности малыша и научат его очень важному: чувству собственного достоинства и умению жить среди людей.

Рассмотрим содержание нравственного воспитания по следующим смысловым блокам: воспитание гуманности как качества личности; трудолюбия, умения и желания трудиться; патриотизма, гражданственности; коллективизма. В каждом из смысловых блоков следует решать задачу по двум взаимосвязанным направлениям: воспитывать у ребенка соответствующие нравственные качества и создавать условия для проявления детьми этих качеств в отношении друг друга и остальных людей.

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ

Стержнем и показателем нравственной воспитанности человека является характер его отношения к людям, к природе, к самому себе. С точки зрения гуманизма это отношение выражается в сочувствии, сопереживании, отзывчивости, доброте – эмпатии. Исследования показывают, что все эти проявления могут формироваться у детей уже в дошкольном возрасте. В основе их формирования лежит умение понимать другого, переносить переживания другого на себя. А. В. Запорожец называл умение понять другого новым видом внутренней психической активности ребенка.

Проблема воспитания гуманных чувств и отношений изучалась в отечественной дошкольной педагогике довольно подробно и с разных позиций. Рассматривалось отношение ребенка к взрослым, к сверстникам, к детям старшего и младшего возраста; изучались средства воспитания гуманных отношений (художественная литература, игра, занятия, труд) в условиях семьи и дошкольного учреждения. Значительный вклад в разработку про-

блемы внесли исследования Л. А. Пенъевской, А. М. Виноградовой, И. С. Деминой, Л. П. Князевой, Л. П. Стрелковой, А. Д. Кошелевой, И. В. Княжиной, Т. В. Черник и др.

Что же исследования дали практике? Уточнилось содержание доступных детям знаний о гуманном отношении к людям и природе. Определилась методика формирования таких взаимоотношений у детей на разных этапах дошкольного возраста. В основе методики лежит механизм нравственного воспитания, но последовательность компонентов механизма меняется в зависимости от возраста детей.

Формирование гуманного отношения к людям и природе начинается с *раннего возраста*. Главное направление в методике – проявлять по отношению к ребенку любовь, ласку, чаще употреблять ласковые слова, поглаживание, хвалить малыша за каждое проявление доброжелательности к людям (улыбнулся, отдал игрушку), обучать способам выражения сочувствия, внимания (погладить плачущего, поблагодарить, попроситься, поздороваться и т. д.). Нельзя разрешать ребенку проявлять недоброжелательность по отношению к взрослым и детям и тем более подкреплять эти действия положительной оценкой (малыш бьет маму по лицу, а та радуется и смеется). Ребенок очень восприимчив в этом возрасте к оценке взрослого, он как бы «прощупывает» правильность своего поведения через эту оценку и быстро усваивает, что вызвало положительную реакцию, а что – отрицательную.

В *младшем дошкольном возрасте* важно, чтобы социальный опыт ребенка пополнился множеством единичных положительных поступков. Ребенок еще не способен самостоятельно сделать обобщение, но постепенно благодаря оценкам взрослых начинает понимать, что такое хорошо и что такое плохо. Итак, *ведущими методами* воспитания гуманного отношения к людям и природе у детей младшего возраста являются пример взрослых и организация педагогических ситуаций, в которых ребенок упражняется в положительном поведении. Эффект названных методов усиливается оценкой взрослых и их похвалой.

Средствами воспитания гуманных отношений в младшем дошкольном возрасте являются сам взрослый как носитель положительного способа поведения, а также произведения фольклора – песенки, потешки, сказки.

Форма работы с младшими дошкольниками – индивидуальные занятия.

На следующем этапе воспитания гуманного отношения к людям и природе – этот этап, как правило, совпадает с

возрастом 4–5 лет – происходит постепенное осознание ребенком нравственных ценностей. Он уже способен к элементарному обобщению личного опыта, накопленного в младшем возрасте. Закрепляются представления о характере и способах проявления положительного отношения к взрослым, детям, природе. Как и в младшей группе, главными остаются совместная деятельность со взрослыми, разъяснения взрослого, организация практики поведения. На этом этапе воспитатель привлекает внимание детей к способам выражения эмоционального состояния другим человеком, учит «читать» эмоции («Посмотри на этих детей на картинке, расскажи, кому из них весело, а кто грустит. Как ты думаешь, почему он грустит? Как его успокоить?»).

В дополнение к практическим ситуациям, возникающим в жизни детей, их уже можно обучать решению вербальных логических задач («Как бы ты поступил, если бы увидел на улице плачущего малыша?»). Вербальное решение ситуаций очень полезно в этом возрасте: оно позволяет ребенку решать задачу в воображаемом, «безопасном» варианте, делать выбор способа поведения на основе как собственного жизненного опыта, так и других источников; способствует развитию воображения и мышления. Дети живо воспринимают мораль художественных произведений, способны к оценке поступков героев книг и спектаклей. Правда, для ребенка важно, чтобы «плохие» и «хорошие» герои ясно и однозначно выражали свою позицию. Понятия «красивый» и «хороший» у детей очень сближены – красивый герой не может быть плохим.

Недоброжелательное отношение чаще проявляется к сверстникам, чем к детям старшего или младшего возраста. Это происходит из-за того, что ребенок еще не владеет способами общения и совместной деятельности. Отсюда следует, что воспитательная работа должна быть направлена именно на привлечение внимания детей к способам отношений, на обогащение их жизни ситуациями, требующими проявления доброжелательности к окружающим. Все еще значимыми для детей остаются оценка взрослого и его пример. Задачу воспитания доброжелательного отношения к окружающим на этом этапе можно считать выполненной, если у ребенка появляются элементарные самостоятельные обобщения и желание «быть хорошим», похожим на положительного героя.

Сопереживание как выражение гуманного отношения к людям проходит в своем развитии разные стадии: пережи-

вание-сочувствие («Ему плохо, мне его жаль»), переживание-утверждение себя («Ему плохо, я так не хочу») и наконец, переживание-действие («Ему плохо, я хочу ему помочь»).

Педагогическую работу можно считать успешной, если в среднем дошкольном возрасте дети находятся на стадии «переживание-утверждение себя» и иногда проявляют способность к реальному «переживанию-действию».

Наиболее полноценная работа по формированию гуманного отношения к окружающим происходит на третьем этапе, что соответствует *старшему дошкольному возрасту*. В этом возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ, на объяснение причин замеченных в них недостатков.

Воспитатель организует *этические беседы* с детьми. Беседы можно проводить в разных формах – индивидуально, с подгруппой в 5–6 человек или фронтально. Содержанием этической беседы могут стать возникшие в группе отношения между детьми, мораль художественных произведений или произведения изобразительного искусства.

К каждой этической беседе предъявляются единые требования: опора на жизненный опыт детей; соответствие возрасту и усложнение задачи от возраста к возрасту; конкретность обсуждаемых ситуаций; наличие ситуации выбора и противоречий; связь с последующей деятельностью и практикой поведения; соблюдение такта и осторожности при обсуждении проблем, касающихся конкретных детей группы; не спешить помогать ребенку с выводами и обобщениями, учить делать их самостоятельно.

В работах Л. П. Князевой (Этические беседы в детском саду. – Пермь, 1972), А. М. Виноградовой (Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. – М., 1989) раскрыта методика проведения этических бесед. Так, дети обсуждают разные сказки с одной моралью («Теремок», «Рукавичка») или сравнивают поведение героев в сходных ситуациях, самостоятельно выводят на основе разных литературных произведений правила взаимоотношений. Темой этической беседы могут стать пословицы, поговорки (Что означают пословицы «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «Нет милей дружка, чем родная матушка» и др.?).

Форма и место проведения этической беседы могут быть разными. Ее можно провести традиционно в помещении группы, когда дети сидят за столами, или на прогулке. В беседе могут участвовать одновременно все дети или 5–6 человек.

В беседе можно использовать наглядный материал. Например, дети рассматривают картинки и классифицируют их по основанию, предложенному воспитателем (Разложите картинки на те, где нарисован хороший поступок, и те, где нарисован плохой; отберите те рисунки, на которых ребенок нашел правильное решение; посмотрите на две большие картины, а затем на картинки на ваших столах и подойдите к той картине, которая больше соотносится с вашей картинкой по морали, по типу поведения персонажа, по форме выражения героями чувств и т. п.).

Выбор формы этической беседы и места ее проведения зависит от ее темы, возраста детей и уровня их морального развития. Однако всегда воспитатель выстраивает беседу так, чтобы это действительно была беседа, т. е. вопросы к детям и вопросы детей к воспитателю и друг к другу. Это позволяет вести обсуждение, учит детей строить умозаключения, рассуждать, а не пассивно воспринимать и запоминать. Этическая беседа может состоять из трех частей: сначала дети слушают короткий рассказ или просматривают фильм, или разыгрывают сценку, потом обсуждается мораль и наконец проводится своеобразный практикум: дети упражняются в словах, которыми можно выразить чувства, овладевают способами морального поведения.

Педагогическое мастерство воспитателя будет проявляться в умении в наибольшей степени активизировать познавательную и эмоциональную активность детей, их самостоятельность в поиске решения предлагаемых ситуаций, сочетать разные средства и методы.

Этические беседы проводятся по мере необходимости. Важно, чтобы дети всегда испытывали потребность обсудить тот или иной моральный вопрос и могли рассчитывать на справедливое разрешение проблем.

Несмотря на то, что в старшем дошкольном возрасте больше внимания уделяется осознанию ребенком моральных ценностей, практика поведения, упражнения также остаются важной частью педагогической работы. Воспитатель заботится, чтобы дети могли постоянно упражняться в гуманном отношении друг к другу, к природе, ко взрослым. Жизнь детей должна быть наполнена соответствующими ситуациями (подготовка подарков друг другу, забота о заболевшем, уход за животными). Воспитатель не только использует случаи, возникающие стихийно, но и специально организует ситуации, включая их в разные виды деятельности: игру, труд, занятия по всем разделам программы.

На этом этапе главной становится работа по формированию «переживания-действия». Поэтому продолжается обучение детей способам гуманного поведения и вербальным формам выражения положительных чувств («Как ты поздравил Наташу с днем рождения, какие хорошие слова ей скажешь?»).

Важнейшим условием и одновременно методом воспитания гуманизма у детей, развития социальных эмоций, нравственных чувств является пример воспитателя. Воспитатель, не умеющий увлечь детей своими переживаниями, заразить своими чувствами, – плохой воспитатель. Нет ничего хуже, когда педагог скрупулезно разбирает, что такое добро, как надо поступать в том или ином случае, не выражая при этом ярко и понятно для детей свое личное отношение к поступку, явлению, факту. Можно долго и «правильно» рассуждать о гуманном поступке: «Дети, я хочу рассказать о хорошем поступке Миши – он помог маленькому Алеше перейти через канаву. Это хороший поступок, так всегда поступают хорошие дети». Все, казалось бы, верно: и Мишу похвалили, и закрепили представления дошкольников о хороших поступках... Но мало найдется тех, кто захочет тут же повторить поступок товарища. В лучшем случае дети примут его к сведению. Может, было бы достаточно, если бы воспитатель высказал свое восхищение: «Миша, какой ты молодец, я просто залюбовалась тобой. Как ты заметил, что Алеша боится переходить через канаву?»

Типичной для этого периода ошибкой практики является невнимание воспитателя к таким компонентам механизма нравственного воспитания, как мотив и чувства. А ведь именно в старшем возрасте активно развиваются моральные мотивы, формируются социальные чувства. Почему ребенок не хочет общаться, почему он всегда внимателен и уступчив по отношению к одному из сверстников и совсем не таков по отношению к другим?

Таким образом, при систематической работе, направленной на воспитание гуманного отношения дошкольников к окружающим людям и природе, у детей формируется гуманизм как нравственное качество. Иначе говоря, гуманизм входит в структуру личности как качественная ее характеристика.

Следует подчеркнуть, что воспитание гуманных чувств и отношений – процесс сложный и противоречивый. Умения со-чувствовать, со-переживать, со-радоваться, не завидовать, делать добро искренне и охотно – в дошкольном

возрасте лишь закладываются. Хотя и следует помнить, что именно дошкольник открыт, предрасположен к подобного рода отношениям. Он доверчив сам и так же относится к другим. Жизненный опыт со временем или утвердит его в таком отношении к окружающим, или заставит измениться.

ВОСПИТАНИЕ КОЛЛЕКТИВИЗМА

Гуманизм, как и всякое другое нравственное качество, может проявляться только по отношению к другим. Иначе в нем, в этом качестве, нет смысла. Человек живет среди людей, и его нравственность проявляется только во взаимоотношениях с ними и ради них. Этим нравственность отличается от других сторон личности. Например, человек может быть очень образованным, много знать, многое уметь. Этот багаж полезен ему самому, удовлетворяет его потребность в познании. Интеллектуальное развитие человека «замыкается» на нем самом и может продолжаться бесконечно. Но вот у человека возникает потребность поделиться своими знаниями. И он получает удовлетворение от того, что кому-то пригодились его познания, у него рождается желание узнать еще больше, чтобы и этим поделиться с другими. Таким образом в интеллектуальную сферу входит нравственная и придает первой личностную значимость, личностный смысл. И так во всех сферах существования человека. Человек не может жить, развиваться вне человеческого общества. При этом он не только «функционирует» рядом с другими людьми. Для его собственного развития и расцвета личности ему нужно, чтобы это были **взаимоотношения**. Положительные, доброжелательные, коллективные взаимоотношения. Поэтому, когда сегодня появляются сомнения, нужно ли воспитывать коллективные взаимоотношения между детьми, а в каждом – коллективизм как качество личности, тем самым ставится под сомнение процесс нормальной социализации личности.

Однако проблема воспитания коллективизма содержит серьезные противоречия, которые при неправильном их разрешении, действительно, могут неоднозначно повлиять на развивающуюся личность ребенка. Сущность противоречий заключается в том, что коллектив может подавлять личность. С другой стороны, если личность не учитывает интересы коллектива, то ее индивидуальность может развиваться, но будут возникать конфликтные ситуации. Зна-

чит, мастерство и мудрость педагога заключаются в умении найти ту золотую середину, которая позволит развиваться и личности и коллективу.

Понятия «коллектив взрослых» и «детский коллектив» нетождественны. И дело не только в возрасте участников, но и в функции, которую выполняет коллектив. Главная и единственная функция детского коллектива – *воспитывающая функция*: дети включаются в деятельность, которая по своей цели, содержанию и формам организации направлена на формирование личности каждого из них.

Есть определенная условность в употреблении термина «детский коллектив» применительно к дошкольникам. Во-первых, потому, что в таком коллективе непременно присутствует взрослый. Он организует жизнь детей, вводит мотивы и цели деятельности, способствует формированию положительных взаимоотношений и развитию каждой личности. Система связей между взрослыми и детьми является более тонкой и сложной, чем в коллективе, где каждый занимает равноправное положение. Во-вторых, детский коллектив может быть собран на разных основаниях (часто случайных) и на различный срок.

Коллективизм – сложное интегральное качество, которое, безусловно, в полной мере может быть присуще лишь взрослому человеку. Дошкольный возраст следует рассматривать как первый, базовый этап формирования коллективизма. Применительно к детям 3–6 лет, вероятно, правильнее говорить о *воспитании коллективных взаимоотношений*, т. е. таких взаимоотношений, которые характеризуются взаимопомощью, отзывчивостью, дружбой, ответственностью, добротой, инициативой.

Условием для воспитания таких взаимоотношений является общение детей с другими людьми: взрослыми, сверстниками. Через общение ребенок познает социальный мир, осваивает и присваивает социальный опыт, получает информацию и приобретает практику взаимодействия, сопереживания, взаимовлияния (Я. Л. Коломинский, Л. В. Артемова). Предпосылкой возникновения общения является направленность ребенка на другого человека, интерес к нему. Такой интерес проявляется уже в раннем возрасте (Н. М. Аксарина, Г. М. Лямина, Л. Н. Павлова, Е. Б. Волосова и др.).

Японские педагоги придают большое значение воспитанию детей в коллективе. Они считают, что можно говорить о формировании коллектива уже в группе детей в возрасте до

одного года. Сторонники этой точки зрения выделяют две стадии в развитии коллектива: коллектив-сочувствие (дети до 3 лет) и автономный коллектив (дети от 3 до 6 лет). На первом этапе педагоги направляют свои усилия на воспитание у детей сочувствия друг к другу, взаимопомощи. Вот один из примеров: «Вновь поступившая в ясли Мари (1 год 8 мес) не умеет самостоятельно ходить на горшок. Воспитательница говорит, обращаясь ко всей группе: «Дети, посидите кто-нибудь на горшочке рядом с Мари!» Тикако поспешно снимает штанишки и садится на горшок рядом с Мари. Обе девочки улыбаются друг другу и вместе учатся ходить на горшок. С этого дня Мари перестала ненавидеть горшок» (Как организовать коллектив дошкольников: Пер. с японского. – М., 1991).

В работе с детьми 3–4 лет воспитывается самостоятельность, которая должна проявляться в самоуправлении. И наконец, в работе с детьми 4–6 лет внимание педагога сосредоточено на организации совместной трудовой деятельности («Вместе готовим сацумский суп!»). Как видим, японские педагоги, с одной стороны, придают большое значение взаимодействию детей, проявлению доброжелательности и развитию потребности друг в друге. С другой стороны, они снижают значение понятия «коллектив», ограничивая его лишь таким взаимодействием.

Отечественные педагоги считают, что говорить о коллективе правомерно лишь начиная со школьного возраста, хотя уже в раннем и дошкольном возрасте закладываются его основы.

Содержательные взаимосвязи между детьми характеризуются дружбой. Проблема дружбы между дошкольниками исследовалась в дошкольной педагогике как составляющая коллективных взаимоотношений (А. А. Аржанова, В. П. Залогина, Т. А. Маркова, А. В. Булатова и др.).

Замечено, что уже *в младшем дошкольном возрасте* ребенок проявляет избирательное отношение к сверстникам: с определенными детьми чаще играет, разговаривает, с большей охотой делится игрушками и т. д. Конечно, объект дружбы еще часто меняется. Нет длительных дружеских объединений. Только что не поделили игрушку и поссорились, а через минуту уже снова самые близкие друзья. Однако этот период «доосознаваемой» детьми дружбы важен и необходим, поскольку именно из него в *среднем дошкольном возрасте* вырастают вполне осознаваемые дружеские привязанности. Дети пятого года жизни уже не

только имеют друзей, но и могут мотивировать выбор друга («Мы вместе с ним играем», «Мы живем в одном доме», «Он мне всегда игрушки дает»). Правда, подобные объяснения у детей этого возраста носят не глубинный, а поверхностный характер. Ребенок отмечает не личные привлекательные качества друга, а какие-то внешние проявления или мало значащие факты. Однако это можно объяснить скорее неумением ребенка анализировать свои отношения и чувства.

В конце среднего, *начале старшего дошкольного возраста* происходит значительная перестройка дружеских взаимоотношений. Дети не только осознают свою дружбу, но и делают попытки объяснить само понятие «дружба» («Это когда люди не ссорятся», «С другом можно обо всем говорить, с ним интересно играть», «Он всегда поможет, и я ему помогу»).

Дети старшего дошкольного возраста придают большое значение нравственным качествам сверстников, начинают оценивать друг друга по поступкам, пытаются даже разобраться в мотивах дружбы. Старшие дошкольники проявляют постоянство, привязанность в дружбе. Они стремятся быть вместе в играх, на празднике и т. д., т. е. испытывают потребность в постоянном общении и совместной деятельности. В интереснейшем исследовании Т. А. Марковой, изучавшей феномен дружбы у старших дошкольников (см. в кн.: Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М., 1968) отмечается, что старшие дошкольники ценят и берегут дружбу. Они готовы защищать свои отношения, а друзей и их поступки, результаты деятельности считать лучшими даже вопреки справедливости (рисунок друга самый лучший).

Чаще всего в этом возрасте дети дружат по 3–4 человека, реже – по двое. И если уж образовалось содружество, они стараются не допускать к себе других детей и ревниво следят за этим. Задача педагога – сохранять дружеские объединения, способствовать, чтобы дружба была благотворна для каждого ее члена, но и не допускать изолированности детей от всей группы. Для решения этой задачи воспитатель организует в группе интересные для всех дела. Дружеские объединения детей естественно вливаются в общую деятельность и вместе с тем имеют возможность сохранять себя. Это могут быть подготовка праздничного концерта, спортивного праздника, соревнований, общий труд. Друзья выполняют работу на каком-то одном

участке, например, им можно поручить оформление уголка для родителей или поделок для малышей и др. Так воспитатель не нарушает дружбу, не разъединяет детей, а, наоборот, учит их выполнять не только личные (своей маленькой группы) дела, но и работу, важную и интересную для всех.

Для воспитания коллективных взаимоотношений появление такого феномена, как дружба, имеет смыслообразующее значение. Дружба как наиболее близкая связь между детьми ускоряет процесс действенного осознания социальных взаимоотношений.

Взаимопомощь и отзывчивость являются значимыми характеристиками коллективных взаимоотношений. В коллективе каждый должен быть уверен,

Отзывчивость и взаимопомощь что получит помощь и поддержку и сам чувствовать себя способным и готовым помочь товарищу. В основе взаимопомощи и отзывчивости лежит направленность на другого человека. Это своего рода способы выражения сочувствия, сопереживания. Детская отзывчивость проявляется в простых формах взаимопомощи, в действиях, направленных на совместное преодоление каких-либо затруднений, в моральной поддержке, в умении и желании делиться игрушками, сладостями.

Проблема воспитания отзывчивости и взаимопомощи изучалась в дошкольной педагогике (Ф. С. Левин-Щирин, Л. А. Пеньевская, Т. И. Пониманская, М. Мирзаабдуллаева, А. М. Виноградова и др.) и детской психологии (Т. А. Репина, А. Д. Кошелева, А. Г. Рузская и др.). Исследователи отмечают, что уже *в раннем возрасте* ребенок проявляет симпатию к другим детям, а к 3 годам малыши уже способны по собственной инициативе откликаться на разное эмоциональное состояние сверстников (правда, если оно представлено ярко). Взаимопомощь младших дошкольников имеет специфические особенности как в формах выражения, так и в побудительных причинах. Наиболее часто она проявляется в утешении обиженного, огорченного товарища. Интересно отметить, что при ссорах, которые чаще всего в этом возрасте возникают из-за отнятой игрушки, нередко первым утешителем становится тот, кто как раз и отнял игрушку.

У детей *четвертого года жизни* отчетливо проявляются попытки оказывать друг другу помощь в самообслуживании, так как именно этим видом труда ребенок в этом возрасте активно овладевает и, чему-либо научившись, стре-

мится реализовать свои умения в качестве обучающего (своеобразная форма самоутверждения).

Формы взаимопомощи у детей *пятого года жизни* более разнообразны. Дошкольники уже помогают друг другу в совместных играх, на занятиях, в быту. Более основательными становятся мотивы оказания помощи: дети способны проникать в суть некоторых явлений, обладают большой наблюдательностью, соотносят факты поведения с усвоенными нормами. Дети 4 лет уже пытаются обучать друг друга способам действия, «воспитывать», поясняют свои указания, ссылаясь на знание нормы.

Однако на данном возрастном этапе дошкольники все еще не владеют способами оказания помощи, даже не всегда понимают ее смысл. Так, воспитатель проводит беседу о том, что значит помогать друг другу, и читает рассказ Н. Калининой «Вот так помог!» (Саша во время обеда стал есть суп Леночки, которая ела очень медленно. Она заплакала, а Саша сказал: «Я суп не ел, я Леночке помогал»). На вопрос, действительно ли Саша помогал Леночке, большинство детей отвечают утвердительно. Или воспитатель рассказывает: «Шел заяц и нес на плече большую тяжелую морковь. За ним шел его друг-зайчик. «Как тяжело зайцу нести морковь, – подумал он, – надо помочь». И стал понемногу отгрызать морковь. Грыз, грыз, пока всю не сгрыз. Помог!» Некоторые дети сразу понимают юмор и смеются, а некоторые считают, что это действительно была помощь.

Следовательно, задачей воспитателя является формирование у детей представлений о сущности такого важного явления, как взаимопомощь.

В силу того, что в *среднем дошкольном возрасте*, особенно в первой половине пятого года жизни, дети уже овладели многими навыками самообслуживания, они получают удовольствие от собственной самостоятельности. И если кто-то пытается делать для ребенка или за него то, чему он недавно научился, это вызывает протест. Дети не хотят принимать помощь, особенно если она исходит от сверстника. При этом они не владеют умением отказываться от предлагаемой помощи тактично, что и становится причиной конфликтов. Задача педагога – учить дошкольников благодарно принимать помощь и вежливо от нее отказываться.

Взаимопомощь *старших дошкольников* отличается большей осознанностью и избирательностью. Они уже могут объяснить, когда и как стоит или не стоит оказывать по-

мощь (не помогли товарищу потому, что он ленился, а не старался и потерпел неудачу).

Дети этого возраста охотно помогают малышам и взрослым, но с меньшим желанием – сверстникам. Дело в том, что в общении с малышами ребенка привлекает позиция старшего, «учителя». В общении со взрослыми позиция меняется: ребенок как бы становится маленьким, и, кроме того, совместная деятельность с любимым взрослым доставляет радость. Помощь сверстнику – это, как правило, действия, лишённые игры. Взаимопомощь часто выступает как чисто трудовое действие. Педагогу стоит обратить внимание на воспитание у детей желания совместно трудиться, ответственно относиться к порученному делу, проявлять инициативу и активность.

Качественной характеристикой уровня развития любого коллектива являются наличие общественного мнения и его направленность. Складывающееся в коллективе мнение в значительной степени зависит от уровня социальной зрелости, от адекватного отражения в сознании коллектива и каждого члена подлинно общественных интересов.

Общественное мнение обладает большим потенциалом педагогического воздействия, суть которого связана с тем, что человек, как существо общественное, зависит от социального окружения, от людей, среди которых он живет. Как отмечал В. Г. Белинский, «создает человека природа, но развивает и образует его общество». Человеку не может быть безразлично, что о нем думают окружающие, соответствуют ли его поступки принятым нормам.

В детском коллективе общественное мнение формируется по мере осознания детьми принятых в обществе и реализуемых в конкретном коллективе нравственных норм, по мере накопления представлений о добре и зле, о хорошем и плохом, о справедливости и несправедливости.

В группах детей дошкольного возраста существует коллективное мнение. Оно не только проявляется в виде одинаковых представлений о нормах взаимоотношений, но и может активно использоваться как лично значимый фактор воздействия на каждого члена коллектива и как основа коллективных взаимоотношений.

Дошкольникам безразлично, как их оценивают не только взрослые, но и сверстники. От этой оценки зависит эмоциональная комфортность ребенка в группе сверстников, т. е. его эмоциональное состояние (В. Д. Калишенко,

Р. Б. Стеркина). Очень часто причина нежелания ребенка посещать детский сад кроется в том, что у него не сложились отношения со сверстниками, мнение которых о нем не совпадает с его мнением о себе.

Социальные психологи, изучавшие межличностные отношения в группе дошкольников, отмечают: «... хотя группа детского сада даже на уровне старшего дошкольного возраста еще не является детским коллективом в полном смысле этого слова... тем не менее это уже сложная социальная система, где имеются свое коллективное мнение, свои групповые ценности и относительно высокий и устойчивый уровень общения и взаимоотношений» (Т. А. Репина).

Важно, чтобы складывающееся коллективное мнение с самого начала имело *правильную нравственную направленность*. Лишь в этом случае оно сможет стать средством формирования коллективных взаимоотношений.

Педагогическое воздействие должно быть ориентировано на воспитание доброжелательного и требовательного отношения детей друг к другу. Исследования Т. И. Пониманской, Л. В. Крайновой и др. показали, что дети способны требовательно относиться друг к другу при выполнении общественно-полезного дела. При этом чем яснее для дошкольников общественная цель деятельности, тем требовательнее они друг к другу, с тем чтобы добиться хороших результатов. Задача воспитателя поддержать и развить в ребенке умение быть требовательным к товарищам при выполнении общего дела.

Однако, наряду с этим необходимо развивать у детей самокритичность, требовательность к себе. Это придаст складывающемуся коллективному мнению большую объективность. Воспитателю следует обратить внимание на то, что дети, высказывая свои оценки поступков товарищей, принимая какое-то решение, бывают слишком строги, а порой даже жестоки по отношению к «нарушителю норм». Например, в разновозрастную группу привели маленькую, 3-летнюю девочку. Она не хотела заниматься и каждый раз мешала всем во время занятий. Воспитатель собрала детей, чтобы выслушать их мнение, что делать с Танечкой. Мнения были разные («Ставить ее в угол, когда мы идем на занятие», «Выгнать из детского сада», «Пусть идет на участок и гуляет там одна, пока мы занимаемся»).

Принимая во внимание детский максимализм, воспитатель все же должен приучать детей быть более терпимыми друг к другу.

Детские взаимоотношения регулируются нравственными правилами и нормами. Знание правил поведения и взаимоотношений облегчает ребенку процесс вхождения в мир себе подобных, в мир людей. Правила служат определенными опорами и ориентирами в человеческих взаимоотношениях. Содержание правил и норм изменчиво. Оно зависит от эпохи, от классов, от страны, наконец, от места жительства людей, от их возраста. Но тем не менее правила существуют всегда, так как без них невозможны взаимодействие и взаимопонимание.

Усвоение нравственных норм

Что же такое **нравственное правило** и **нравственная норма**. В литературе эти понятия порой употребляются как синонимы. Однако в педагогике они разводятся.

И правило, и норма – это установленный порядок действий, отношений. Но **правило** имеет частный и более узкий смысл. Правило может быть единичным, относящимся к определенной ситуации, к определенному предмету: правило пользования предметом, правило поведения за столом и др. **Норма** носит более обобщенный характер, она характеризует общую направленность отношений и поведения и конкретизируется в правилах. Например, когда рассаживаемся для занятия, стульчики надо придвигать тихо; не стоит играть в шумные игры, если кто-то рядом отдыхает; если в группу зашел гость, надо предложить ему пройти и сесть – все это правила. Они конкретизируют норму – быть внимательным и заботливым по отношению к окружающим тебя людям. >

Задание

Докажите на конкретных примерах зависимость содержания нравственных правил и норм от разных условий. Попробуйте найти объяснение различиям в содержании.

Ж. Пиаже придавал большое (может быть, даже слишком большое) значение правилам. Он считал, что мораль – это система правил, усвоение которых и есть нравственность. Правила навязываются ребенку взрослым, и не могут быть понятыми и осознанными детьми дошкольного возраста. Вместе с тем Ж. Пиаже намечает три стадии осознания детьми правил морали. На первой стадии правило еще не осознается, оно применяется, но формально. На второй стадии правило применяется ребенком в его неизменной форме, нарушить его нельзя. И наконец, на

третьей стадии правило рассматривается как закон, который можно изменить только с общего согласия. По мнению Ж. Пиаже, ребенку дошкольного возраста третья стадия недоступна.

Задание

Согласны ли вы с Ж. Пиаже? Обоснуйте свое мнение.

Наши отечественные педагоги (Ф. С. Левин-Щирина, В. Г. Нечаева, В. А. Горбачева и др.) и психологи (В. С. Мухина, Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон и др.) доказали, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений. При этом, конечно, действует фактор специфики возраста, который ограничивает и объем правил и норм, и глубину их осознания.

Особое значение имеют правила для *младших дошкольников*. Правило, подкрепленное положительной оценкой взрослого, становится для ребенка единственно верным ориентиром поведения. Затем, действуя в соответствии с правилами, ребенок постепенно приучается оценивать поведение сверстников и свое поведение. Незнание правил, несоблюдение их – наиболее частая причина конфликтов между детьми младшего возраста. Жизнь в обществе сверстников стимулирует усвоение правил, особенно если педагог помогает детям осознать разумность и необходимость их соблюдения. Важно, чтобы дети убедились, что выполнение правил помогает им налаживать игры, успешнее достигать результата в любой деятельности и взаимоотношениях.

Усвоение правил в младшем возрасте происходит в результате накопления опыта поведения и взаимоотношений, регулируемых одним и тем же правилом. Конкретность мышления младших дошкольников не позволяет им обобщить усваиваемые правила в норму. Попадая в новую ситуацию, дети как бы заново начинают осваивать правила взаимоотношений, затрудняются в выборе способа сотрудничества, общения, и кажется, что уже усвоенное правило вдруг перестает регулировать поведение. Это явление связано с неумением воспринимать правило как обобщенную форму, т. е. понимать его объективный смысл. Однако накопление единичных фактов – необходимый этап в усвоении нравственной нормы, так как оно начинается не с осознания, а с практики поведения. Подражая взрослому или следуя его

указанию, ребенок поступает в соответствии с нормой и лишь затем начинает осознавать ее.

Правила взаимоотношений, которые дети усваивают в младшем дошкольном возрасте, просты и почти всегда имеют одинаковое решение, т. е. ситуации, в которые включается ребенок, должны быть однозначны: девочка плачет – пожалей, уронил игрушку – подними, положи на место. Только такая конкретная, видимая связь между поведением и правилом обеспечивает эффективное усвоение нравственных норм.

Психологи отмечают, что уже в младшем дошкольном возрасте дети, усвоив какое-то правило, способны его «отстаивать и защищать», требовать его соблюдения от сверстников (хотя сами могут его нарушать).

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется более гибкое отношение к выполнению правил, стремление понять их. Более того, старшие дошкольники уже начинают понимать неоднозначность применения одного и того же правила в разных ситуациях, видеть противоречивость некоторых правил (всегда ли нужно помогать товарищу; всегда ли виноват тот, кто подрался; всегда ли жалоба воспитателю является ябедничеством и т. д.)]. Очень важно, чтобы дети разумно и даже творчески подходили к следованию правилу и норме. Императивная функция нормы должна с самого начала выступать не как догма, а как необходимое, осознанно принимаемое условие. В этой связи чрезвычайно интересна точка зрения Н. Н. Поддьякова о социальном экспериментировании детей. Ученый доказывает, что при усвоении правил и норм поведения и взаимоотношений дети с большим интересом и продуктивно проводят собственные эксперименты на социальных, моральных явлениях. Экспериментирование придает процессу усвоения норм творческий и осознанный характер.

Задание

Изучите работу Н. Н. Поддьякова «Особенности психического развития детей дошкольного возраста» (раздел первый) и составьте методiku воспитательной работы, направленной на усвоение нравственных норм поведения.

Необходимым условием успешного усвоения нравственных норм и в старшем дошкольном возрасте является организация практики поведения. Имеются в виду упражнения, совместная деятельность, где приобретаемые правила мог-

ли бы при соответствующих условиях превращаться в норму поведения каждого ребенка и всей группы.

В старшей группе начинается работа по ознакомлению детей с Декларацией прав ребенка (в русле методики ознакомления с социальным миром). Прежде чем детям расскажут об этом документе, они могут и должны учиться соблюдать права друг друга, жить в группе по своим справедливым «законам», которые «установят» сами. С этой целью воспитатель проводит серию этических бесед, в процессе которых обсуждаются правила поведения и взаимоотношений. Воспитатель подчеркивает гуманность устанавливаемых детьми правил (не обижать слабых, помогать друг другу, не жадничать, всегда говорить друг другу правду и др.). «Декларация» в каждой группе получится своя. Дети оформляют ее в виде самими написанной и проиллюстрированной книги, доски и др. Для закрепления у дошкольников знаний об их правах и обязанностях можно использовать театрализованные игры, разыгрывать проблемные ситуации и т.д. Важно, чтобы дети осознали значение этого «документа» и следовали ему. Можно считать такую работу началом правового воспитания дошкольников. Важна она еще и потому, что дети учатся делать обобщения, разрешать противоречия.

В контексте формирования коллективных взаимоотношений следует рассматривать и проблему воспитания культуры поведения. Конечно, культура поведения не ограничивается «детским обществом». Она реализуется и во взаимоотношениях со взрослыми, но в общении ребенка со сверстниками выполняет более многогранную роль. Если ребенок вежлив и приветлив со взрослыми, готов им помочь и сотрудничать с ними, это всегда вызывает у них положительную реакцию. Аналогичное поведение в отношении сверстников может вызвать, как это ни странно, и противоположную реакцию: порой детей удивляет «слишком воспитанный» ребенок, они могут даже смеяться над его хорошими манерами. Значит, воспитание культуры поведения и взаимоотношений должно, с одной стороны, предполагать и включать обучение принятым в обществе нормам и правилам, а также формам их выражения в словах, мимике, жестах, поступках, с другой стороны – быть ориентировано на ту социальную среду, в которой их станут применять.

Конечно, главное во взаимоотношениях между людьми – их истинное отношение друг к другу, искренность, добро-

желательность, готовность к сопереживанию и помощи. Но важно и то, в какой форме человек выказывает свое искреннее отношение к другим людям. Внешние формы выражения могут оказаться неадекватными внутреннему состоянию. Бывает и наоборот – формы общения приятны, уважительны, а по сути, человек испытывает совсем противоположные чувства к объекту общения.

Итак, воспитание у дошкольников культуры поведения является продолжением и одним из аспектов работы по воспитанию гуманного отношения к людям, которое проявляется в коллективных взаимоотношениях.

Содержанием воспитания культуры поведения и взаимоотношений служит обучение детей умениям красиво и правильно есть, пользуясь необходимыми приборами; быть опрятными; следить за своей позой, осанкой; владеть речевым этикетом; владеть способами учтивого оказания внимания.

Основные направления в методической работе: с *раннего возраста приучать ребенка к чистоте и порядку*, обращая внимание малыша на эту сторону его жизни. Всегда, умывая или купая ребенка, делать это радостно, восторгаться результатами: «Ах, какой ты у меня чистенький, красивый!». Не допускать того, чтобы малыш долгое время находился в грязной одежде, мокрый. По мере взросления приучать пользоваться носовым платком и салфеткой во время еды. Учить в общении с людьми – взрослыми и детьми – здороваться и прощаться. Всегда поощрять за выполненные действия. С того момента, когда ребенок уже способен есть самостоятельно, учить его держать ложку правой рукой, а вилку левой. Не стоит бояться давать малышу вилку. Только она должна быть с тупыми концами (лучше пластмассовая). Как можно раньше целесообразно давать и нож (тоже не острый). Это надо делать для того, чтобы с самого начала для ребенка было привычным пользование разными приборами, чтобы он всегда (а не в праздники – напоказ) ел красиво, чтобы ему было удобно и комфортно есть ножом и вилкой. И пусть вначале малыш просто держит в левой руке вилку, а в правой нож, а ест только вилкой, он все равно привыкает к этим приборам и постепенно осваивает умение владеть ими свободно.

Итак, *первый этап* воспитания культуры поведения начинается в раннем возрасте и преследует цель **накопить множество единичных фактов** – упражнений в поощряемом обществом (и родителями) поведении.

На *следующем этапе*, хотя его трудно отделить от первого, детям *начинают объяснять, когда и как нужно себя вести*, чтобы получить похвалу окружающих. Здесь важна «методика предвосхищения». Суть ее заключается в том, что взрослый предвосхищает своими замечаниями нежелательное поведение ребенка и помогает не допустить его. Например: «Сейчас мы с тобой пойдем к врачу, как ты с ним поздороваешься, что скажешь? А он в ответ тебе обязательно улыбнется, ему нравятся воспитанные дети», «Дети, вы, конечно, все помните, как нужно пройти по коридору в музыкальный зал, чтобы не разбудить малышей? Я не сомневаюсь, что вы пройдете тихо». Методика предвосхищения выполняет роль стимула к достойному поведению. На втором этапе создаются условия для того, чтобы ребенок получал удовлетворение от своего хорошего поведения. И пусть пока он еще много делает ради похвалы, бояться этого на данном этапе не следует. Похвала необходима каждому человеку, она укрепляет его уверенность в себе. Ребенку-дошкольнику это особенно важно.

На *третьем этапе*, продолжая создавать условия для практики культурного поведения, воспитатель больше внимания уделяет *осознанию детьми значимости* правил этикета. Можно немного рассказать дошкольникам об истории возникновения этикета, о традициях культуры поведения у людей в разные времена и в разных странах и, конечно, о содержании этикета в группе детей.

Следует *обучать детей конкретным способам поведения и выражения отношения и чувств*, учить сдерживать свои чувства, если они могут быть обидны или неприятны для окружающих. (Подробнее познакомиться с методикой воспитания культуры поведения дошкольников можно по работам С. В. Петериной, И. Н. Курочкиной, Т. В. Черник и др. В настоящее время издается много книг для детей на эту тему, например, «Азбука вежливости» Л. Васильевой-Гангнус, которые помогут родителям и воспитателям.)

Задание

Составьте для своей возрастной группы «Правила этикета» и разработайте способы их выполнения. Используйте для этого русские народные пословицы, поговорки, стихотворения. Включите в них речевой этикет, «школу жеста», «говорящие движения». Представьте каждое правило так, чтобы оно было понятно и привлекательно для ребенка.

Главное обвинение, которое предъявляется тезису воспитания детей в коллективе, заключается в том, что «коллектив сдерживает развитие индивидуальности, не дает личности раскрыться». Это серьезное и вполне заслуженное обвинение, если речь идет о тех случаях, когда педагог как организатор детского коллектива и процесса воспитания делает акцент только на общей коллективной деятельности и взаимодействии в ней детей.

Однако именно коллектив стимулирует развитие индивидуальности. В чем же может проявляться индивидуальность ребенка дошкольного возраста и что нужно ограждать от излишнего влияния коллектива? Можно выделить три смысловых блока: ребенок обладает какими-то способностями, умениями, отличающимися от других детей; у ребенка ярко выражены собственные познавательные интересы; неординарность развития у ребенка психических процессов.

Если у ребенка, посещающего детский сад, проявляются особые способности, например, он прекрасно рисует или чисто поет и слышит музыку, хорошо танцует, воспитатель непременно заметит это. На занятиях художественного цикла такому ребенку важно предлагать индивидуальные задания, которые будут стимулировать развитие. Но не всякий воспитатель знает, какие это должны быть задания. Можно просто усложнять общее задание («Все рисуют дом, а ты нарисуй еще собачку рядом», «Все поют песню про голубой вагон, а ты выучи другую песню и споешь ее на празднике один» и т. п.). Но есть ли у нас уверенность, что мы правильно выстраиваем логику развития ребенка? Может быть, мы просто тешим его тщеславие, противопоставляем его группе сверстников? Ответ на эти вопросы может дать только специалист, владеющий методиками выявления одаренности и талантливости детей. А вот обязанность педагога, который заботится, чтобы ни у одного ребенка не погасла его «искра Божья», — заметив особые дарования у воспитанника, обратиться к специалисту или предложить это сделать родителям. Желательно и самому постараться получить консультацию, какие задания следует давать ребенку, чтобы воспитывалась личность творческая, самобытная.

Если воспитатель замечает, что ребенок проявляет интерес к какой-то определенной области действительности: к технике, природе, космосу, медицине или др. — следует обязательно поддержать его, выказав свою заинтересован-

ность, а в дальнейшем предусматривать индивидуальную работу с ним, соответствующим образом направляя последнюю. Важно, чтобы ребенок мог поделиться своими знаниями с другими детьми. Но дошкольники не всегда умеют слушать товарища. Поэтому воспитатель предлагает всем вместе послушать интересный рассказ, проводит (во второй половине дня, на прогулке) «интересные минутки», когда все рассказывают друг другу что-то очень интересное и новое. Полезно предлагать пытливому ребенку нарисовать то, о чем он узнал. Можно открыть в группе издание собственного журнала «Хочу все знать» и «публиковать» в нем иллюстрированные рассказы детей. Если ребенок, у которого проявляются познавательные интересы более ярко, чем у других, рисовать не умеет, воспитатель помогает ему организовать творческое содружество с другим ребенком, который хорошо рисует. Такое сотрудничество будет полезно каждому из детей и интересно для всей группы.

Есть дети, которые выделяются среди других неординарностью мышления. Они всегда находят какой-то необычный выход из ситуации, свой способ решения задачи, выполнения задания. С такими детьми воспитателю, особенно если он авторитарен, работать трудно. Ребенок не хочет следовать образцу, не желает придерживаться предлагаемой последовательности выполнения действий, «он все делает по-своему». Если воспитатель настаивает, происходит конфликт. Ребенок жалуется дома: «Я танцевала на музыкальном занятии, а Нина Ивановна сказала: «Лиза, не придумывай, танцуй, как все.» А я не хочу, как все!»

Есть дети с необычайно развитой фантазией. Они все время находятся в плену своих выдумок и воображаемых образов. С такими детьми воспитателю тоже трудно, ведь следует направить фантазию в нужное русло, помочь ее развитию. Обычно такие дети активны, им требуются условия для реализации фантастических замыслов. С ними нужно играть, рисовать, строить, придумывать сказки, сочинять стихи и в то же время обращать внимание на то, как они общаются с другими детьми, как к ним относятся товарищи по группе.

Коллективные взаимоотношения формируются в разнообразной деятельности. Деятельность (игра, труд, рисование, лепка) благоприятна не только для развития взаимодействия, но и для индивидуального развития каждого ребенка, если воспитатель ставит перед собой эту важную задачу.

Каждый ребенок обязательно в чем-то уникален, не похож на других детей. Это нужно принимать как данность. Следует поощрять это и приучать детей радоваться тому, что мы все такие разные. Полезно проводить беседы на подобные темы: «Кто у нас в группе самый... (умелый, веселый, смелый, ловкий)», «Кому поручить важное дело (починить игрушку, помочь малышам, выступить в концерте, нарисовать приглашения гостям на праздник группы и т. п.)?» В таких беседах дети начинают внимательнее «изучать» друг друга и анализировать свой характер и поведение. Воспитателю стоит чаще говорить детям о том, какие они «необыкновенные» и как он любит их за это. Вместе с тем не следует забывать о необходимости воспитания скромности, уважения к товарищам, умения ценить и себя, и других.

Периодически воспитатель анализирует, как складываются межличностные взаимоотношения, как дети оценивают друг друга. Такому анализу помогают наблюдения за детьми в повседневной жизни, в процессе разнообразной деятельности.

Можно использовать такую методику (разработана Л. А. Пеньевской, см. в кн.: Нравственное воспитание дошкольников. – М., 1972).

Детям предлагают посмотреть на фотографии сверстников своей группы:

1. Посмотри на эти лица.
С кем ты хочешь подружиться?
(А почему ты хочешь подружиться с Олей...Сережей?)
2. Кто, придя в наш детский сад,
Всем помочь бывает рад?
(Расскажи, как они помогают.)
3. А ты можешь показать,
Кто не любит помогать? И т. д.

Задание

Познакомьтесь с методикой Л. А. Пеньевской и апробируйте ее в вашей группе дошкольного учреждения. Удалось ли вам выяснить представления детей друг о друге?

ВОСПИТАНИЕ НАЧАЛ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Одной из важнейших задач нравственного воспитания является воспитание любви к Родине и толерантного отношения к людям Земли.

Сложность решения данной задачи связана прежде всего с возрастом детей. Нужно понимать, что в дошкольном возрасте ни одно нравственное качество не может быть сформировано окончательно – все лишь зарождается: и гуманизм, и коллективизм, и трудолюбие, и чувство собственного достоинства. Тем не менее практически все нравственные качества берут свое начало в дошкольном возрасте.

Чувство любви к Родине сродни чувству любви к родному дому. Роднит эти чувства единая основа – привязанность и чувство защищенности. Значит, если мы будем воспитывать у детей чувство привязанности, как таковое, и чувство привязанности к родному дому, то при соответствующей педагогической работе со временем оно дополнится чувством любви и привязанности к своей стране.

Чувство патриотизма многогранно по своей структуре и содержанию. В него входят ответственность, желание и умение трудиться на благо Отечества, беречь и умножать богатства Родины, гамма эстетических чувств и др. Воспитываются эти чувства на разном материале: мы учим детей ответственно относиться к делу, беречь вещи, книги, природу, т. е. воспитываем качество личности – бережливость, учим трудиться на благо своей группы и товарищей, приобщаем к красоте окружающей природы.

Таким образом, *базой* для формирования любви к Родине является глубокая и основательная работа по нравственному воспитанию дошкольников. Эта задача остается актуальной всегда.

На следующем этапе можно уже сообщать ребенку определенные знания о том, к чему он успел привязаться, что успел полюбить: о дошкольном учреждении, о его собственном доме, об улице, на которой он живет, о районе и городе, наконец, о стране. Знания постепенно обогащают представления детей о родной стране. Такой «территориальный» принцип отбора содержания и построения методики патриотического воспитания приемлем и эффективен лишь в том случае, если он реализуется неформально и в сочетании с практикой поведения детей.

Важной составной частью работы по патриотическому воспитанию дошкольников является приобщение их к традициям и обычаям народа, страны, к искусству. Дети должны не только узнать о традициях, но участвовать в них, принимать их, привыкать к ним.

Воспитатель старается быть образцом для подражания, показывая детям свою любовь к Отечеству.

Средствами патриотического воспитания дошкольников являются само окружение (природное и социальное), в котором они живут, художественная литература, музыка, изобразительное искусство. Средствами служат та или иная деятельность (игра, труд), праздники, которые отмечаются в стране и детском саду.

Не следует ждать от детей «взрослых форм» проявления любви к Родине. Но если в результате педагогической работы ребенок будет располагать знаниями о названии страны, ее географии, природе, символике, если ему известны имена кого-то из тех, кто прославил нашу Родину, если он будет проявлять интерес к приобретаемым знаниям, читать стихи, петь песни, то можно считать, что задача выполнена в пределах, доступных дошкольному возрасту.

В последние годы изменились наши взаимоотношения с другими странами. Они стали более открытыми, а сами страны – более доступными для ознакомления. Эти социально-политические изменения повлекли за собой и изменения в подходах к интернациональному воспитанию, к соотношению национального, интернационального и расового. Появившиеся в педагогике и психологии термины «планетарное мышление» и «толерантное отношение к людям Земли» говорят о том, что с малых лет нужно закреплять в детях представление о равенстве всех народов, живущих на Земле.

Такой подход не исключает задачу приобщения ребенка к своей национальной культуре, но предусматривает воспитание уважения ко всем народам. В этом сущность гражданского воспитания.

Задания

1. Подробно изучите методику патриотического воспитания в курсе «Методика ознакомления детей с социальной действительностью».
2. Разработайте сценарий праздника «Дружат люди всей Земли».
3. Спланируйте работу по патриотическому воспитанию для подготовительной к школе группы, включив в нее все виды деятельности.

4. Объясните механизм связи воспитания любви к родному дому с воспитанием любви к родной стране.

Глава IX

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна. По прогнозам ученых, 3-е тысячелетие, на пороге которого стоит человечество, будет ознаменовано информационной революцией, когда знающие и образованные люди станут цениться как истинное национальное богатство. Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний предъявляет иные, чем были 30–40 лет назад, требования к умственному воспитанию подрастающего поколения. На первый план выдвигается задача формирования способности к активной умственной деятельности. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников, Н. Н. Поддьяков справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания.

Между тем во многих странах мира во всех звеньях системы просвещения – от дошкольных учреждений до университетов – отмечают, с одной стороны, рост информированности, с другой стороны – снижение в целом качества знаний, умственного развития обучающихся.

В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство определяется как период, оптимальный для умственного развития и воспитания. Так считали педагоги, создавшие первые системы дошкольного воспитания, – Ф. Фребель, М. Монтессори. Но в исследованиях А. П. Усовой, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддьякова выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее. Ребенок может не только познавать внешние, наглядные свойства предметов и явлений, как это предусмотрено в системах Ф. Фребеля, М. Монтессори, но

и способен усваивать представления об общих связях, лежащих в основе многих явлений природы, социальной жизни, овладевать способами анализа и решения разнообразных задач.

Умственное развитие – это совокупность качественных и количественных изменений, происходящих в мыслительных процессах в связи с возрастом и под влиянием среды, а также специально организованных воспитательных и обучающих воздействий и собственного опыта ребенка. На умственном развитии ребенка сказываются и биологические факторы: строение мозга, состояние анализаторов, изменения нервной деятельности, формирование условных связей, наследственный фонд задатков.

По данным ученых (генетиков, психологов), предпосылки умственных способностей заложены в природе ребенка на 50–60% (в зарубежной научной литературе указывается более высокий уровень – до 80%). Причем подчеркивается, что умственные свойства ребенка от рождения носят преимущественно творческий характер, но не у всех получают должное развитие. Оказывается, от воспитания зависит, будут ли вообще развиваться умственные способности малыша, а тем более – какое направление они получат. Представьте, что ребенку посчастливилось и природа наградила его задатками различения цветов. На основе этих задатков может развиться способность к живописи, к художественному труду: он будет сам создавать произведения (рисунки, композиции из разных материалов), проявляя острую наблюдательность, собственное видение мира, анализировать, оценивать произведения искусства, наслаждаться творчеством и т. д. Условия жизни, воспитания, отношение родителей, педагогов к самому ребенку и к его деятельности – вот факторы, от которых зависит, насколько реализуются задатки, которыми его отметила природа.

Об умственном развитии ребенка судят по объему, характеру и содержанию знаний, по уровню сформированности познавательных процессов (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание), по способности к самостоятельному творческому познанию. С раннего возраста у ребенка начинает формироваться совокупность индивидуальных способностей к накоплению знаний, совершенствованию мыслительных операций, другими словами, развивается его ум. В дошкольном возрасте в большей или меньшей степени проявляются такие свойства ума, как быстрота, широта, критичность, гиб-

кость мыслительных процессов, глубина, креативность, самостоятельность.

Таким образом, умственное развитие детей дошкольного возраста зависит от комплекса социальных и биологических факторов, среди которых направляющую, обогащающую, систематизирующую роль выполняют умственное воспитание и обучение.

Умственное воспитание – планомерное целенаправленное воздействие взрослых на умственное развитие детей с целью сообщения знаний, необходимых для разностороннего развития, для адаптации к окружающей жизни, формирование на этой основе познавательных процессов, умения применять усвоенные знания в деятельности.

Умственное воспитание и умственное развитие находятся в тесном взаимодействии. Умственное воспитание во многом определяет умственное развитие, способствует ему. Однако это происходит только в том случае, если учитываются закономерности и возможности умственного развития детей первых лет жизни.

В дошкольные годы наблюдаются более высокие темпы умственного развития, чем в последующие возрастные периоды. Важно не упустить возможности для умственного развития в это время. Особо следует обратить внимание на умственное развитие детей *раннего возраста*. Современные исследования установили, что обычно до 2 лет дети живут столь насыщено, что наблюдается очень большой объем познавательной деятельности. Мозг ребенка развивается удивительно быстро: к 3 годам он уже достигает 80% веса мозга взрослого человека. Возникает опасность недогрузить мозг, не дать ему «пищу», необходимую для полноценного развития. Как свидетельствуют данные физиологии, большинство современных детей раннего возраста страдает не от избытка информации, а от ее недостатка.

Не следует допускать и другой крайности, когда путем усиленного воспитания и обучения малыша перегружают чрезмерными по содержанию и объему знаниями, пытаясь развить у него какие-либо высокие способности. А. В. Запорожец предупреждал о необходимости учитывать, что мы имеем дело с растущим организмом, с развивающимся мозгом, созревание которого не закончилось, особенности которого еще не сложились, возможности которого еще ограничены. При интенсивной тренировке ребенок может усвоить знания, достигнуть результатов, но это будет стоить физических и нервно-психических затрат. Отсюда вы-

текает правило, следовать которому обязательно: не перегружать, не переутомлять мозг ребенка!

Дефекты, допущенные в умственном развитии ребенка на протяжении дошкольного детства, трудно устранить в более старшем возрасте. Они оказывают отрицательное влияние на все последующее развитие. Например, в семье, в дошкольном учреждении не уделяют внимания играм ребенка со строительным материалом, с конструкторами. Из-за этого у него не развивается пространственное воображение, что может создать трудности при изучении геометрии, овладении черчением в школе. Или в дошкольном возрасте не воспитали интерес к книге, не развили способность мыслить, переживать на основе художественного слова. Слушая литературное произведение, ребенок должен представить себе его героев, их внешность, действия, понять мотивы поступков, вообразить картины природы. А в его жизни знакомство с художественными произведениями «перепоручили» телевизору. Малышу не надо представлять, воображать, мыслить: все дано на «картинке». В школе преодолеть этот пробел в умственном развитии ребенка бывает очень трудно: сказывается привычка к облегченному восприятию литературного произведения.

Основная особенность умственного развития ребенка дошкольного возраста – преобладание образных форм познания: восприятия, образного мышления, воображения. Для их возникновения и формирования дошкольный возраст обладает особыми возможностями.

Умственное воспитание ребенка, как справедливо подчеркивал А. Н. Леонтьев, нельзя рассматривать в отрыве от психического развития, от богатства интересов, чувств и других черт, образующих его духовный облик.

И действительно, познавательные процессы, которые развивают у ребенка, проявляются в различных видах деятельности. Так, у ребенка с развитым воображением складывается образ предстоящей деятельности, он планирует ее, определяет, что для нее потребуется. Знания, которые усваивает ребенок, не просто расширяют его кругозор. Эти знания закладывают отношение к людям, их поступкам, природе, искусству и т. п.

Для развития нравственного облика ребенка важны представления о моральных нормах, правилах поведения, о конкретных проявлениях нравственных качеств. Например, дети 3–4 лет говорят о любом ребенке, с которым играли, не ссорились: «Это мой друг». Кто такой друг? Что значит

дружить? Как поступает друг? Представления о дружбе, друге, которые ребенок усваивает, направляют его поведение, наполняя его новым содержанием, служат для оценки поступков друга и самооценки.

С раннего возраста ребенок приобретает знания об уходе за своим телом (как мыть руки, лицо, пользоваться носовым платком, салфеткой, расческой), которые становятся основой охраны здоровья, формирования культурно-гигиенических привычек, усвоения правильных движений.

Приобщение детей к культуре, ознакомление с произведениями искусства, восприятие красоты окружающего мира во всем его многообразии требуют осознания, осмысления, что невозможно без участия воображения, мышления, памяти. Активное включение мыслительной деятельности в процесс эстетического восприятия – предпосылка для формирования оценочных суждений, в которых проявляются наблюдательность ребенка, уровень сенсорной культуры, мышления.

Таким образом, умственное воспитание, имея своей целью воздействие на ум ребенка, благотворно сказывается на становлении его нравственного облика, эстетическом развитии, приобретении привычки к здоровому образу жизни.

Умственное воспитание осуществляется как процесс усвоения подрастающим поколением многовекового опыта человечества, запечатленного в материальной культуре, духовных ценностях, представленного в знаниях, навыках, умениях, способах познания и т. п.

Задачи умственного воспитания

Основная функция умственного воспитания детей первых лет жизни – формирование познавательной деятельности, т.е. такой деятельности, в ходе которой ребенок учится познавать окружающий мир. Маленький ребенок познает окружающий мир в игре, в труде, на прогулках, занятиях, в общении со взрослыми и сверстниками.

Познавательная деятельность осуществляется в формах восприятия и мышления. При помощи восприятия ребенок познает внешние свойства предметов в их совокупности (цвет, форму, величину и др.). Отражение этих свойств в мозге создает образ предмета. Благодаря мышлению ребенок постигает внутренние, скрытые свойства, связи между предметами и явлениями (причинно-следственные, временные, количественные и другие связи). Результаты мышления отражаются с помощью слова. Так, подойдя к окну, 4-летний Саша говорит: «Ночью был дождь, вон какая большая лужа».

Между восприятием и мышлением существует тесная связь. Восприятие формируется в первые месяцы жизни ребенка, а начало развития мышления Л. С. Выготский относит к возрасту около 2 лет. В основе развития мышления лежит восприятие, которое предоставляет для углубленного познания чувственный (сенсорный) опыт. На протяжении дошкольного возраста восприятие готовит мышление, дает ему «пищу» для анализа, сравнения, обобщения, выводов. Мышление, в свою очередь, положительно влияет на развитие и совершенствование восприятия, усиливая его целенаправленность, продуктивность.

Для полноценного умственного развития ребенка первых лет жизни необходимо заботиться о развитии его восприятия и мышления. В связи с этим **важнейшими задачами умственного воспитания** детей дошкольного возраста являются:

- **сенсорное воспитание (развитие);**
- **развитие мыслительной деятельности** (овладение мыслительными операциями, познавательными процессами и способностями);
- **становление речи.**

Умственное воспитание детей этого возраста направлено на формирование познавательных мотивов, поэтому одна из его задач:

- **воспитание любознательности, познавательных интересов.**

Результатом познавательной деятельности независимо от того, в какой форме познания она осуществилась (с помощью мышления или восприятия), являются знания. Рассматривает ли ребенок божью коровку, которая села к нему на ладошку, слушает ли рассказ мамы о ней или рисует ее «портрет» – у него возникает представление о предмете познания (божьей коровке). Это представление складывается в виде образа, но может получить выражение в речи, жестах, мимике, модели (рисунок).

Поэтому задачей умственного воспитания является:

- **формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни как условие умственного роста.**

Рассмотрим эти задачи подробнее.

Познание начинается с чувственного ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира, с ощущений и восприятия. Первый источник знаний о мире – о щ у щ е н и я . С помощью ощущений ребенок познает отдельные признаки, свойства предметов, которые непосредственно

воздействуют на его органы чувств. Так малыш узнает о том, что предметы имеют свой вкус, цвет, величину, запах, звук, вес, температуру и др. Более сложным познавательным процессом является восприятие, обеспечивающее отражение всех (многих) признаков предмета, с которым ребенок непосредственно соприкасается, действует.

Сенсорное воспитание И. М. Сеченов писал, что корни мысли ребенка лежат в чувствовании. Правомерно предположить, что богатство ощущений и восприятия – предпосылка для полноценного познания окружающего мира, развития мыслительных процессов, так как «внешние чувства доставляют материал для всех рассудочных работ» (К. Д. Ушинский).

Ребенок в жизни сталкивается с многообразием форм, красок и других свойств объектов, в частности игрушек и предметов домашнего обихода. Он знакомится и с произведениями искусства: музыкой, живописью, скульптурой. Малыша окружает природа со всеми ее сенсорными признаками – многоцветьем, запахами, шумами. И конечно, каждый ребенок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе все это воспринимает. Но если усвоение происходит стихийно, без грамотного педагогического руководства со стороны взрослых, оно нередко оказывается поверхностным, неполноценным. А ведь ощущения и восприятие поддаются развитию, совершенствованию, особенно в период дошкольного детства. И тут на помощь приходит сенсорное воспитание.

Сенсорное воспитание – целенаправленные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия.

➤ Для любознательных

В истории педагогики сложились разные системы сенсорного воспитания (М. Монтессори, Ф. Фребель, О. Декроли, Е. И. Тихеева, современная отечественная система). Они отличаются друг от друга психологическими подходами к пониманию природы восприятия, его взаимосвязи с мышлением. В зависимости от этого по-разному строятся содержание сенсорного воспитания, его методика. Так, автор всемирно известной системы сенсорного воспитания Мария Монтессори сводит развитие ребенка исключительно к развитию сил и способностей организма: развитию мускулов, зрения, слуха, обоняния и т. п. Разработанные ею дидактические материалы, подобранные соответствующим образом, дают детям дошкольного возраста сенсорные стимулы, упражняющие органы чувств. Напри-

мер, для воспитания тактильного чувства предлагаются упражнения с набором гладких и наждачных дощечек, карточек, различных тканей; для развития термического чувства – упражнения с набором металлических чашечек, наполненных водой различной температуры; барическое чувство (чувство тяжести) развивается с помощью набора одинаковых по размеру, но разных по весу деревянных дощечек и т. д. Обратите внимание на то, что внешние признаки предметов абстрагированы, отделены от реальных предметов, явлений. Упражняясь с такими материалами, дети добивались остроты органов чувств, тонкости различения сенсорных признаков предметов. По идее М. Монтессори, ребенок работает с ее материалами самостоятельно, поскольку они построены на принципе автодидактизма. Педагог не обучает, не «мешает» естественному ходу развития, не навязывает свое понимание, не уточняет словом то, что ребенок ощущает. В результате ребенок, тонко различая, например, цвета и оттенки, не может их назвать, сравнить, обобщить, применить в других видах деятельности, выходящих за рамки упражнений с дидактическим материалом. Без руководства взрослого богатый сенсорный опыт не становится фундаментом для развития мышления ребенка.

Отечественная система сенсорного воспитания опирается на теорию восприятия, разработанную Л. С. Выготским, Б. Г. Ананьевым, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Л. А. Венгером и др. Для развития восприятия ребенок должен овладеть общественным сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, сенсорные эталоны.

Согласно новейшим исследованиям, ощущение и восприятие представляют собой особые действия анализаторов, направленные на обследование предмета, его особенностей. **Развивать анализаторы ребенка – значит обучать его действиям обследования предмета, которые в психологии называются перцептивными действиями.** С помощью перцептивных действий ребенок воспринимает в предмете новые качества и свойства: поглаживает, чтобы узнать, какова поверхность (гладкая, шершавая); сжимает, чтобы определить твердость (мягкость, эластичность) и т. д. Задача сенсорного воспитания – своевременно обучить ребенка этим действиям. Обобщенные способы обследования предметов имеют важное значение для формирования операций сравнения, обобщения, для развертывания мыслительных процессов.

Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю исто-

рию своего развития. Внешние качества и свойства предметов окружающего мира чрезвычайно разнообразны. В ходе исторической практики выделились системы тех сенсорных качеств, которые наиболее значимы для той или иной деятельности: системы мер веса, длины, направлений, геометрических фигур, цвета, величины; нормы звукопроизношения, система звуков по высоте и др. Каждый сенсорный эталон имеет свое словесное обозначение: меры веса, меры длины, цветовой спектр, расположение нот на нотном стане, плоскостные и объемные геометрические фигуры и др.

Усвоение сенсорных эталонов – длительный и сложный процесс, основная тяжесть которого ложится на годы школьного обучения. Нужны ли сенсорные эталоны дошкольнику? А. В. Запорожец считает, что набор мерок, эталонов необходимо давать в дошкольном возрасте. Владая этими мерками, дети будут соотносить с ними любое воспринятое качество, давать ему определение. Благодаря этим «единицам измерения» ребенок полнее и глубже познает различные свойства конкретных предметов, его восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер.

В первые годы жизни у детей формируются предпосылки сенсорных эталонов. Со второй половины первого года до начала третьего года формируются так называемые сенсорные предэталонны. В этот период малыш отображает отдельные свойства предметов, которые имеют существенное значение для его движений (некоторые особенности формы, величины предметов, расстояния и др.).

В дошкольном возрасте ребенок пользуется так называемыми предметными эталонами: образы свойств предметов соотносит с определенными предметами (оранжевый цвет называет «как морковка», квадрат определяет через форму кармашка, платочка). Обычно этот период длится до границы между пятым и шестым годом жизни, но может задержаться, если взрослые «насаждают» предметные эталоны в деятельность ребенка. Между тем исследования показали, что в **старшем дошкольном возрасте** дети могут соотносить качества предметов с освоенными общепринятыми эталонами: солнце как шар, лимон и огурец овальной формы. Для ребенка этого возраста эталоном цвета выступают семь цветов спектра и их оттенки, в качестве эталонов формы – система геометрических фигур, для слухового восприятия – «решетка фонем» родного языка, звуковысотная шкала музыкальных звуков (до, ре, ми, фа, соль, ля, си) и др.

По системе М. Монтессори ощущения и восприятия развивали у детей с помощью специального материала на занятиях-уроках. Отечественная система сенсорного воспитания строится на признании необходимости развивать восприятие ребенка в процессе содержательной деятельности, организуемой не только на занятиях, но и в повседневной жизни. Когда, например, знакомить детей со свойствами воды? Неужели проводить для этого специальные занятия? Конечно, нет! Во время умывания, игр с водой в групповой комнате, на участке педагог обучает воспитанников действиям обследования, которые помогают познать свойства воды (прозрачная, не имеет запаха, вкуса, своей формы, текучая, бывает разной температуры, замерзает на морозе, в ней плавают и тонут различные предметы и др.).

На первом году жизни ребенка задачи сенсорного воспитания (развитие слуха, зрения, формирование предметности восприятия) успешно решаются в манипулятивной и предметной деятельности. В дальнейшем богатейшие возможности сенсорного развития таят в себе такие виды деятельности, как игровая, трудовая, конструктивная, изобразительная. В каждом из этих видов деятельности – своя сенсорная основа. В изобразительной деятельности – это восприятие и различение цвета, оттенков, формы, величины, пространственного расположения, пропорций, в трудовой деятельности – восприятие и различение особенностей материалов, их пластичности, фактуры, барических свойств и др. Совершенствование любой деятельности зависит от уровня сенсорного развития ребенка. Особенно отчетливо эта зависимость прослеживается в художественных видах деятельности, в которых требуется преимущественное развитие тех или иных анализаторов, обеспечивающих необходимую точность и тонкость дифференцировок.

В зависимости от содержания деятельности, ее мотивов меняются острота, тонкость ощущений, поскольку различные признаки предметов выступают в своем жизненном значении. Усвоив тот или иной признак предмета в одном виде деятельности (научился различать цвет в дидактической игре), ребенок использует его в других видах деятельности (в рисовании, аппликации овощей, фруктов).

В развитии чувственного познания велика роль речи. Слово взрослого фиксирует приобретенный ребенком сенсорный опыт, обобщает его. «Это шарик. Он круглый, он катится», – говорит воспитатель годовалому малышу. По мере того как ребенок овладевает речью, его ощущения

приобретают новое качество: слово помогает вычленять новый признак, видеть его в других предметах. Введение в словарь ребенка названий разных признаков (*кислый, сладкий, теплый, прозрачный, красный, блестящий, матовый* и др.) помогает развить способность к сравнению – важнейшей мыслительной операции. Словесные обозначения признаков и свойств предметов способствует осмысленному их восприятию, отчетливому различению.

Содержание сенсорного воспитания включает широкий объем признаков и свойств предметов, которые ребенок должен постичь на протяжении дошкольного детства. В сенсорном воспитании сложилось традиционное содержание. Оно идет от народной педагогики и получило развитие в теоретических трудах и практике известных педагогов (Ф. Фребель, М. Монтессори, Е. И. Тихеева и др.). Это знакомство с цветом, величиной, формой, вкусом, запахом, фактурой, тяжестью, звучанием предметов окружающего мира, с ориентированием в пространстве. При этом ставится задача повышения чувствительности соответствующих анализаторов (развитие тактильной, зрительной, обонятельной, слуховой и другой чувствительности), которая проявляется в различении признаков и свойств. Одновременно ребенок учится правильно называть свойства предметов (*мягкий, твердый, пушистый, шершавый, холодный, теплый, горячий, горький, сладкий, соленый, кислый, легкий, тяжелый, снизу – сверху, близко – далеко, справа – слева*).

В отечественной системе сенсорного воспитания традиционное содержание расширено и дополнено за счет включения ориентировки во времени, развития речевого и музыкального слуха. **Ориентирование во времени** предполагает, что ребенок усваивает представления о частях суток, днях недели, месяцах, годе, о текучести времени (нельзя остановить, вернуть, ускорить, оно не зависит от человека).

Речевой (фонематический) слух – это способность воспринимать звуки речи, дифференцировать и обобщать их в словах как смыслоразличительные единицы. С развитием фонематического слуха связано овладение нормами звукопроизношения. Уровень развития фонематического слуха проявляется при обучении ребенка грамоте, когда перед ним встает задача звукового анализа слова. Это значит, что он должен отойти от смысла слова, его значения и работать со словом как звуковым комплексом, т.е. формальной единицей.

Музыкальный слух – это умение различать звуки по высоте, тембру, ритмическому рисунку, мелодии.

Методика сенсорного воспитания предусматривает обучение детей обследованию предметов, формирование представлений о сенсорных эталонах.

Обучение обследованию проводится как специально организованное восприятие предмета в целях выявления тех его свойств, о которых важно знать, чтобы успешно справиться с предстоящей деятельностью. Один и тот же предмет обследуется по-разному в зависимости от целей обследования и самих обследуемых качеств. Например, перед рисованием зайца дети обследуют игрушку. Внимание ребенка обращают на контур (сначала обводит пальцем, затем прослеживает зрительно), основные части (голова, туловище, лапы, хвост, усы, глаза), их форму и цвет. На рисунке изображение зайца будет плоскостным, поэтому игрушка рассматривается с одной стороны (сбоку). Перед лепкой зайца внимание детей акцентируют на конструкции объекта, местах и способах соединения частей, а цвет, мелкие детали (усы и т. п.) не обследуются. Поскольку лепное изделие должно быть объемным, полезно рассмотреть игрушку с разных сторон. Если предполагается, что дети будут составлять рассказ об игрушке, важно установить такие характеристики, как материал, из которого она сделана, цвет, величина, озвученность.

Несмотря на указанные выше различия, есть правила, общие для многих видов обследования: восприятие целостного облика предмета; мысленное деление на основные части и выявление их признаков (форма, величина, цвет, материал и др.); пространственное соотнесение частей друг с другом (слева, справа, над, сверху и т. д.); вычленение мелких деталей, установление их пространственного расположения по отношению к основным частям; повторное целостное восприятие предмета.

Обследование по такой схеме поможет детям овладеть обобщенными способами чувственного познания, которыми они смогут пользоваться в самостоятельной деятельности.

На протяжении дошкольного детства характер сенсорного познания меняется: от манипуляции с предметами ребенок постепенно переходит к ознакомлению с ними на основе зрения, осязания, а также «зрительного ощупывания». Так, для того чтобы убедиться, что в ведерке лежит сырой песок, малыш должен его потрогать, а ребенку 5–6 лет достаточно только посмотреть. Но и в старшем до-

школьном возрасте дети могут прибегать к практическому ознакомлению с предметом, если зрительное восприятие не дает достаточных сведений о том или ином свойстве.

Педагог должен создавать условия, чтобы дошкольники применяли полученные знания и умения для анализа окружающей среды. Например, старших детей вовлекают в ремонт книг, коробок для настольно-печатных игр, при этом определяют, какую взять бумагу для подклейки страниц, ремонта обложки, коробки (тонкую, толстую, прозрачную), какой длины и ширины вырезать полоски. Детям раннего и младшего дошкольного возраста предлагаются игрушки, развивающие их ощущения и восприятия. Это сборно-разборные игрушки, вкладыши, а также игрушки, изготовленные из разных материалов, отличающиеся друг от друга размером, звучанием.

Для обогащения сенсорного опыта детей используют дидактические игры. Многие из них связаны с обследованием предмета, с различением признаков, требуют словесного обозначения этих признаков («Чудесный мешочек», «Чем похожи и не похожи» и др.). В некоторых играх ребенок учится группировать предметы по тому или иному качеству (собирает на красный коврик красные предметы, кладет в коробку игрушки круглой и овальной формы и др.). Дети сравнивают предметы, обладающие сходными и различными признаками, выделяют существенные из них. В результате появляется возможность подвести детей к обобщениям на основе выделения существенных признаков, которые закрепляются в речи. Таким образом дети подводятся к овладению сенсорными эталонами.

Особая роль в сенсорном воспитании детей принадлежит природе. Познание природного окружения вначале осуществляется чувственным путем, при помощи зрения, слуха, осязания, обоняния. Так, в лесу, парке малыши учатся различать окраску осенней листвы: у березы она лимонного цвета, у дуба – коричневого, у ивы – зеленовато-желтого, у осины – красного или лилового. Картина осеннего леса, парка воспринимается ярче, если воспитатель предлагает послушать голоса птиц, шум ветра, шорохи опадающих листьев; учит определять запахи грибов, прелой зелени. Чем больше органов чувств «задействовано» в познании, тем больше признаков и свойств выделяет ребенок в исследуемом объекте, явлении, а следовательно, тем богаче становятся его представления. На основе таких представлений возникают мыслительные процессы, воображение, формируются эстетические чувства.

Этот аспект умственного воспитания рассматривается как развитие у ребенка мыслительных операций, познавательных процессов и способностей. Положительный результат во многом зависит от того, насколько взрослые сумели пробудить у ребенка интерес к умственным занятиям, воспитать привычку к мыслительной деятельности. В свое время К. Д. Ушинский писал, что «умственный труд едва ли не самый тяжелый для человека», поэтому приучать ребенка к умственному труду следует «понемногу, осторожно» (Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. — М., 1953. — Т. 1. — С. 324).

Из курса психологии вы знаете, что мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания, раздвигая горизонты последнего. В отношении маленького ребенка важен процесс действий с познаваемыми предметами. На основе практических действий малыш учится сопоставлять объекты, анализировать, сравнивать, группировать. Начинает функционировать первая форма мышления — наглядно-действенное. Постепенно у ребенка развивается способность мыслить не только на основе непосредственного восприятия предметов, но и на основе образов. Формируется наглядно-образное мышление. Во второй половине дошкольного возраста начинает развиваться словесно-логическое мышление. Наиболее отчетливо эта форма мышления проявляется при установлении связей, существующих между предметами и явлениями. Раньше всего ребенок усваивает функциональные связи: название, назначение предмета. Более сложными для детей оказываются связи, которые как бы не лежат на поверхности предметов, хотя и доступны чувственной практике, опыту: пространственные, временные, причинно-следственные.

Внутри всех форм мышления осуществляется развитие основных мыслительных операций. Учить детей мыслить — задача, которую должны решать взрослые. Даже маленьким детям нецелесообразно давать знания в «готовом виде», когда основная нагрузка ложится на память. Следует учить ребенка анализировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать; подводить его к классификации; побуждать к высказыванию собственных предположений. Перед детьми необходимо ставить задачи, стимулирующие их познавательную активность, требующие размышления, сравнения.

В дошкольном возрасте развиваются и такие важные познавательные процессы, как память и воображение.

Благодаря памяти ребенок запоминает, сохраняет, воспроизводит то, что раньше воспринимал, делал, чувствовал. Мышление невозможно без накопления нужных сведений, фактов. Однако, признавая исключительную роль памяти в развитии познавательной деятельности, не следует все же ее переоценивать. В эту ошибку нередко впадают педагоги и родители, считая основным показателем умственного развития ребенка объем его знаний, накопленную им информацию. Придерживаясь данной точки зрения, они направляют все свои воспитательные воздействия на то, чтобы добиться запоминания и воспроизведения информации об окружающем мире.

Вместе с тем с первых лет жизни надо учить ребенка запоминать имена героев книг, мультфильмов, авторов художественных произведений, с которыми его знакомят, композиторов, художников, в том числе и иллюстраторов детских книг. Необходимо развивать память ребенка с помощью специальных игр, упражнений, заучивания стихотворений и т. п.

Суммируя сказанное выше, можно заключить, что память является кладовой знаний, основой, без которой нельзя обойтись, но ограничиваться ею в развитии познавательной деятельности детей нельзя.

Большое место среди познавательных процессов человека вообще, а ребенка дошкольного возраста в особенности занимает **воображение**. Воображение заключается в создании новых образов на основе тех, которые были восприняты ранее, а также вновь полученных знаний. Воображение вплетается во все сложные мыслительные операции, является основой творческой деятельности ребенка. Задача взрослых – всячески развивать у детей способности к воображению.

Первоначально у ребенка появляется в о с с о з д а ю щ е е в о о б р а ж е н и е, на основе которого с накоплением жизненного опыта и развитием мышления формируется т в о р ч е с к о е в о о б р а ж е н и е. Воссоздающее воображение у ребенка надо развивать, предлагая ему мысленно представить себе то, о чем ему рассказывают, читают, или же в какой последовательности он будет выполнять задание.

Особенно важно развивать творческое воображение, а для этого побуждать ребенка к поиску решения задачи, подталкивать к маленьким открытиям, просто учить фантазировать. Например, летом на прогулке педагог предлагает детям рассказать, каким был куст сирени весной, а

затем мысленно вообразить, как он будет выглядеть осенью, зимой.

Для полноценного умственного развития важны не только своевременное формирование познавательных процессов, но и их произвольность: умение сосредоточивать внимание на объекте познания, не отвлекаться, вовремя припоминать, не пасовать перед трудностями, не падать духом, если сразу не удастся правильно решить практическую или умственную задачу.

Мыслительная деятельность невозможна без речи. Овладевая речью, ребенок овладевает и знаниями о предметах, признаках, действиях и отношениях, запечатленными в соответствующих словах. При этом он не только приобретает знания, но и учится мыслить, поскольку думать – это значит говорить про себя или вслух, а говорить – значит думать. Слово – материальная оболочка мысли. Однако этот тезис справедлив в том случае, если за каждым словом у ребенка стоит образ предмета, который это слово обозначает. Если ребенок слышит в речи взрослых или сам использует слова, за которыми не стоят образы, мыслительной деятельности не происходит.

После того как ребенок овладевает речью, окружающий мир для него как бы удваивается. Он начинает иметь дело не только с теми предметами, которые непосредственно видит, которыми манипулирует, но и с теми, которые в данный момент отсутствуют или которых вообще не было в его личном опыте (слушает рассказ о полете в космос, о том, как жили люди в старину, и т. п.). Таким образом, слово удваивает мир и позволяет ребенку мысленно оперировать предметами даже в их отсутствие. Это расширяет границы его познавательной деятельности: он может пользоваться опосредованными средствами расширения своего кругозора (художественное произведение, рассказ взрослого, объяснение).

Ребенок пользуется речью для того, чтобы выразить свои мысли, чувства, т. е. воздействовать на окружающих людей. Это предъявляет требования к ее выразительности, эмоциональности, связности.

На этапах раннего и дошкольного возраста решаются важнейшие задачи речевого развития: обогащение словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя, развитие связной речи. Следует также формировать культуру диалогической речи: умение

говорить четко, выразительно, по существу; слушать собеседника, стараться его понять, не перебивать; не перескакивать с предмета на предмет и т. д.

Дети – пытливые исследователи окружающего мира. Эта особенность заложена в них от рождения. В свое время И. М. Сеченов говорил о природном и «крайне драгоценном» свойстве нервно-психической организации ребенка – безотчетном стремлении понимать окружающую жизнь. И. П. Павлов назвал это свойство рефлексом «что такое?». Под влиянием данного рефлекса ребенок знакомится с качествами предметов, устанавливает новые для себя связи между ними. Предметная «исследовательская» деятельность, свойственная ребенку раннего возраста, развивает и закрепляет познавательное отношение к окружающему миру. После овладения детьми речью их познавательная деятельность поднимается на новую качественную ступень. С помощью речи обобщаются знания детей, формируется способность к аналитико-синтетической деятельности не только на основе непосредственного восприятия предметов, но и на базе представлений.

Меняется характер общения ребенка со взрослыми: значительное место начинают занимать личные и познавательные контакты. Общаясь с родителями, другими членами семьи, педагогом, малыш приобретает новые знания, расширяет свой кругозор, уточняет личный опыт.

Любознательность и познавательные интересы представляют собой разные формы познавательного отношения к окружающему миру. Любознательность характеризуется как особая форма познавательной активности, недифференцированная направленность ребенка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение деятельностью (С. Л. Рубинштейн, Д. П. Годовикова). Любознательному ребенку хочется познавать, а что именно – не столь важно (в этом проявляется недифференцированность любознательности).

Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании вникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения (Т. А. Куликова). Таким образом, познавательный интерес отличается от любознательности шириной охвата объектов, глубиной познания, изби-

рательностью. Основа познавательного интереса – активная мыслительная деятельность. Под влиянием познавательного интереса ребенок оказывается способен к более длительной и устойчивой сосредоточенности внимания, проявляет самостоятельность в решении умственной или практической задачи. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха – придают уверенность в своих силах.

Познавательный интерес ребенка отражается в его играх, рисунках, рассказах и других видах творческой деятельности. Поэтому взрослые должны обеспечивать условия для развития такой деятельности. Например, ребенок интересуется транспортными средствами. Нужно приобрести для него соответствующие игрушки, мастерить с ним какие-нибудь модели, помочь развернуть игру, время от времени принимать в ней участие. Для укрепления интереса следует поддерживать разговоры малыша на транспортную тему, вовлекать его в рисование и т. п. Успешная деятельность ребенка является стимулом развития познавательных интересов.

Обладая огромной побудительной силой, любознательность и познавательный интерес заставляют детей активно стремиться к познанию, искать способы удовлетворения жажды знаний. Ребенок часто спрашивает о том, что его волнует, просит почитать, рассказать.

Издавна вопросы ребенка считались основной формой проявления любознательности, познавательных интересов. Однако исследования А. И. Сорокиной, М. М. Рубинштейна выявили различные мотивы детских вопросов. Авторы делят вопросы на две группы: познавательные и коммуникативные. Коммуникативные вопросы ребенок задает, чтобы привлечь взрослых к своим переживаниям, установить с ними контакт. Например, 4-летний Саша спрашивает отца: «Ты, когда был маленький, боялся ходить в темную комнату?» Такие вопросы возникают у детей в минуты тревоги, радости, страха. Они требуют особенно чуткого отношения взрослых: важно понять, что взволновало ребенка, вникнуть в его переживания, успокоить.

В основе многих детских вопросов лежит познавательный мотив: дети задают их в силу своей любознательности, когда испытывают недостаток в знаниях, стремятся их пополнить, уточнить, приобрести новые.

Источником познавательных интересов служит разнообразный опыт ребенка. Вопросы возникают у него при

непосредственном ознакомлении с какими-либо предметами и явлениями, в общении со взрослыми и сверстниками, часто бывают результатом его собственных рассуждений. Пятилетний ребенок задает, например, такие вопросы: «Как отличить хитрость от обмана?», «Куда звезды уходят с неба днем?», «Что главнее для человека – мозг или сердце?», «Почему ночью на небе то луна, то месяц?»

Что интересует дошкольников? Содержание детских вопросов разнообразно. По свидетельству психологов, нет ни одной области знаний, которой бы ни касались вопросы детей. Дети спрашивают об окружающих их предметах, далеких планетах и космосе, явлениях общественной жизни, природе, происхождении человека и всего живого на Земле, войне и мире, нормах и правилах поведения, смысле и значении отдельных слов и т.п. Интерес ребенка к тем или иным явлениям жизни в мире взрослых стимулирует и его вопросы. Так, за последние пять лет российские дети стали много спрашивать о том, что связано с религией, церковью, обрядами.

С течением времени вопросы меняются по форме. Детей 2–3 лет интересуют названия предметов, их свойства и качества. Они задают вопросы типа где? кто? что? какой? Например, 3-летний Саша спрашивает: «Это что? Это книга новая? Моя книга?»

Детям более старшего возраста (4–4,5 года) свойственна активная мыслительная переработка впечатлений об окружающем. Их вопросы направлены на уяснение связей, отношений между предметами и явлениями действительности: на систематизацию представлений, на нахождение в них аналогии, общего и различного. Вопросы усложняются и выражаются в форме зачем? почему? Так, мальчик 4,5 лет спрашивает: «Почему сажают одно зернышко, а вырастает целый колос? Зачем люди придумали атомную бомбу? Отчего облака движутся?» Для детей 5–6 лет типичны цепи вопросов о каком-либо предмете или явлении: «Какие бывают молнии? Почему они разные? Почему от молнии может начаться пожар? А ты видела шаровую молнию? Какая она? Она сверкает?».

Пик вопросов приходится на возраст 4,5–5,5 лет. Почему в более старшем возрасте количество вопросов начинает уменьшаться? У ученых на этот счет нет единого мнения. Одни считают, что у ребенка уже настолько развито мышление, что он стремится собственными силами найти ответ на возникающие вопросы. По мнению других, умень-

шение числа вопросов связано с условиями воспитания и обучения: взрослые не поощряют любознательность детей, часто выражают неудовольствие по поводу их вопросов («Надоели твои вопросы! Помолчи, ты уже большой, а все спрашиваешь и спрашиваешь!»). В результате у ребенка развивается представление, что задавать вопросы означает показывать свою неосведомленность.

Как отвечать на вопросы детей

В свое время А. М. Горький замечал, что умение толково ответить на вопрос ребенка – большое искусство. Современная наука располагает данными, опираясь на которые педагог может овладеть этим искусством и положительно воздействовать своими ответами на умственное развитие дошкольников. Как же отвечать на вопросы ребенка?

– Помните, что ребенок задает вопрос не всякому взрослому, а лишь тому, кто завоевал его доверие. Он рано начинает понимать, что взрослые по-разному относятся к его вопросам. Чаще он обращается к тому, кто, внимательно выслушав его, отвечает серьезно и интересно. Отсюда **важнейшее требование к ответам на детские вопросы – уважительное, бережное отношение к ним.**

– **Вникните в мотив вопроса**, постарайтесь понять, что побудило ребенка задать его. Часто вопрос по форме познавательный, но он служит для ребенка поводом вызвать взрослого на общение, привлечь к своему эмоциональному состоянию.

– На познавательный вопрос **надо отвечать так, чтобы не погасить искорку детской любознательности**, а, напротив, разжечь из нее незатухающее пламя. А что гасит детскую любознательность? Длинные исчерпывающие ответы взрослых, которые не дают простора для собственных размышлений, фантазий, сомнений. Итак, следующее требование – **краткость и определенность ответа**. Следует учитывать уровень умственного развития ребенка, обращаться к его жизненному опыту.

– Не бойтесь, если после вашего ответа не все будет понятно ребенку до конца. Что-то он уяснил, в чем-то разобрался, но новые знания, которые вы ему сообщили, влекут за собой и новые вопросы. Как считает Н. Н. Поддьяков, именно не совсем отчетливые знания оказывают существенное влияние на умственное развитие, порождая у

ребенка гипотезы, сомнения, стимулируя его познавательную активность.

– Почаще задавайте ребенку встречные вопросы типа: «А ты как думаешь?», предлагайте подумать вместе, вовлекайте его в беседу, в ходе которой совместными усилиями ищите ответ.

– Не подавляйте ребенка «грузом» своих знаний, не торопитесь с ответом. Помните, что вы должны дать дошкольнику представление о том, что в мире много источников знаний, которыми ему предстоит овладеть. Предложите вместе поискать ответ в книге, пользуйтесь для этого справочниками, научно-популярной литературой, которой в последние годы выходит очень много, в том числе и для детей. Отправляйте малыша за ответом к тому взрослому, который может быть компетентен в данном вопросе. Используйте личный опыт других воспитанников группы для обмена мнениями, для коллективного поиска ответа.

– Если вопрос ребенка связан с недостатком знаний, создайте условия, чтобы пробел был ликвидирован. Для этого можно организовать наблюдения или почитать ребенку подходящую книгу.

К сожалению, это требование часто не соблюдается, когда взрослые отвечают на такие сложные для детей вопросы, которые касаются происхождения людей, исторического прошлого. Взрослые не всегда знают об особенностях формирования временных и пространственных представлений у дошкольников. В частности, дети не в состоянии понять временную протяженность многих событий, о которых спрашивают. Учитывая это, достаточно ограничиться в ответе сообщением отдельных фактов об историческом событии, которое заинтересовало ребенка, не пытаясь при этом дать их хронологическую последовательность.

Помните, что в дошкольные годы опасно превратить ребенка во всезнайку, которому кажется, что он обо всем слышал, все усвоил, а на деле просто много запомнил, но не понял. В результате у него снижаются острота и новизна восприятия знаний в последующие годы.

► Для любознательных

О детской любознательности прекрасно написал английский поэт Редьярд Киплинг. Прочитайте его стихотворение в переводе С. Я. Маршака.

Есть у меня шестерка слуг,
Проворных, удалых.
И все, что вижу я вокруг, –
Все знаю я от них.

Они по знаку моему
Являются в нужде.
Зовут их: Как и Почему,
Кто, Что, Когда и Где.

Я по морям и по лесам
Гоняю верных слуг.
Потом работаю я сам,
И им даю досуг.

Даю им отдых от забот, –
Пускай не устают.
Они прожорливый народ, –
Пускай едят и пьют.

Но у меня есть юный друг,
Особа юных лет.
Ей служат сотни тысяч слуг,
И всем покоя нет!

Она гоняет, как собак,
В ненастье, дождь и тьму
Пять тысяч Где, семь тысяч Как,
Сто тысяч Почему.

Знания сами по себе еще не обеспечивают полноты умственного развития, но без них последнее невозможно. По-

Формирование системы знаний об окружающем мире

этому основу умственного воспитания дошкольников составляет ознакомление с окружающим, в процессе которого дети усваивают разнообразные знания.

Определение объема и содержания знаний, обеспечивающих полноценное развитие ребенка дошкольного возраста, – одна из традиционных проблем педагогики. Первенство в решении этой проблемы принадлежит Я. А. Коменскому. В книге «Материнская школа» Коменский изложил программу знаний, положив в ее основание **принцип энциклопедичности**. Это значит, что в дошкольном возрасте нельзя ограничивать познание ребенка какими-либо отдельными сторонами действительности. Малыш воспринимает мир целостно, поэтому и знания должны быть разнообразными (о природе, о труде, о небесных светилах, об экономике и др.). Я. А. Коменский определил еще одно требование к знаниям для маленьких детей: они **должны служить воспитанию**. Оба эти принципа (энциклопедичность знаний, их воспитывающий характер) учтены при составлении современных программ для дошкольников.

В истории отечественного детского сада круг необходимых для развития ребенка знаний очерчивался программой воспитания. Условно эти знания делились на знания о природе, о предметном мире, о труде и профессиях, о явлениях общественной жизни. В разделе знаний о явлениях общественной жизни преобладали знания политического характера (революция, вожди).

В последние годы разработано много новых программ, где определен круг знаний об окружающем мире. Общим для всех программ является попытка поставить в центр этих знаний человека (человек и природа, человек и рукотворный мир, человек и другие люди, человек и художественные образы, человек и его личность, индивидуальность).

Любое предметное содержание знаний дошкольник может усвоить по-разному (А. А. Люблинская): в виде представлений (образы конкретных предметов), в виде понятий (обобщенные знания о целой группе предметов, объединенных на основе общих существенных признаков), в виде знаний-сведений, которые он получает от взрослых, в виде объяснения, рассказа из литературных произведений, которые ему читают.

На протяжении дошкольных лет ребенок, посещающий детский сад, овладевает двумя категориями знаний. Первую категорию составляют те знания, которые он усваивает без специального обучения, в повседневной жизни, общаясь со взрослыми, сверстниками, в процессе игр, наблюдений. Они нередко хаотичны, бессистемны, случайны, а порой и искаженно отражают действительность. Более сложные знания, относящиеся ко второй категории, могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях. На занятиях уточняются, систематизируются, обобщаются знания, которые дети приобретают самостоятельно.

Исследования А. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова, П. Г. Саморуковой и др. выявили, что наиболее высокого уровня умственного развития можно добиться в том случае, если давать детям не разрозненные сведения, а систематизированный круг знаний, отражающих существенные связи и зависимости в той или иной области действительности (связь между ростом растений и условиями их существования и др.).

Усвоение систематизированных знаний развивает у ребенка умение вычленять основные стороны действительности и увязывать их в целостные знания о мире, создает важные предпосылки для овладения такими формами теоретического мышления, которые особенно ценны при современных требованиях к обучению в начальной школе (В. В. Давыдов, Л. Ф. Обухова).

Условно средства умственного воспитания распределяются на две группы: деятельность детей и произведения духовной и материальной культуры.

На ранних ступенях развития ребенка личный опыт-важнейший путь познания окружающего мира. Но очень скоро его становится недостаточно. Средства умственного воспитания Как образно сказал И. М. Сеченов, ребенку с самых малых лет начинают преподносить и делом и словом готовые формы чужого опыта, снимая с его слабых плеч тяжелый труд познания собственным трудом. Это происходит за счет формирования различных видов деятельности, а также обучения.

Деятельность детей дошкольного возраста отличается по видам и содержанию, а следовательно, и по возможностям оказывать влияние на умственное развитие. Бесспорно, что в различных видах деятельности перед ребенком возникают разные познавательные задачи, решение которых составляет органическую часть той или иной деятельности.

Значительное время, особенно у детей младшего дошкольного возраста, отводится на так называемую бытовую деятельность, связанную с выполнением режима. Содержание этой деятельности чрезвычайно благоприятно для сенсорного развития. Умываясь, дети различают теплую и холодную воду, познают другие свойства воды, ощущают запах мыла, сухость и влажность полотенца. За завтраком, обедом, полдником можно знакомить малышей с особенностями пищи, продуктов, их вкусом, запахом, консистенцией, цветом и др. В процессе выполнения режимных процедур дети упражняются в пространственных ориентировках (правая, левая рука, нога; сбоку, сзади и т. д.). Временная определенность режима жизни детей помогает им усвоить первые представления о частях суток, днях недели, о том, что значит «сейчас», «потом», «рано», «поздно» и др. Детей учат ценить время свое и других, не опаздывать, не заставлять себя ждать. Таким образом, их подводят к осознанию необратимости, текучести времени.

Дети узнают название посуды, мебели, одежды, знакомятся с материалами, из которых они изготовлены, с правилами пользования ими. У опытного педагога ознакомление детей с предметами быта, утвари служит развитию аналитико-синтетической деятельности, упражнению в сравнении, классификации.

Усвоение и воспроизведение последовательности действий, необходимых для умывания, одевания, раздевания, приема пищи, сервировки стола, требуют сосредото-

ченности внимания, памяти, мышления, произвольности поведения. Воспитатель привлекает внимание детей к организованности, культуре деятельности окружающих взрослых. Все это расширяет кругозор ребенка и создает возможности для умственного развития.

Умственное воспитание дошкольников осуществляется в игровой деятельности. В специально созданных взрослыми играх (*подвижные, дидактические*) заключены разнообразные знания, мыслительные операции, умственные действия, которые дети должны освоить.

Творческие игры по своей природе отобразительные: в них дети отражают свои впечатления об окружающей жизни, знания, усвоенные ранее. В процессе игры эти знания поднимаются на новый уровень: переводятся в речевой план, следовательно, обобщаются, преобразуются, совершенствуются. Общение дошкольников в игре способствует их взаимному обогащению знаниями, поскольку дети обмениваются мнениями, обращаются за советом к взрослым, к иным источникам получения дополнительной информации.

Игра возможна при активной работе воображения, благодаря которому дети комбинируют впечатления, договариваясь о содержании предстоящей деятельности, входят в роль, исполняют самые разные игрушки и предметы.

Возникающая перед детьми необходимость согласовывать свои замыслы, договариваться о том, во что и как они будут играть, способствует развитию у детей планирующей функции мышления.

Продуктивные виды деятельности (*трудо-вая, конструктивная, изобразительная*) обладают своими специфическими возможностями для дальнейшего развития планирующей функции мышления. Ребенок должен предвидеть результат производимых им действий, определять этапы выполнения работы, способы ее организации и т. д.

Умственное воспитание в *трудовой деятельности* направлено на обогащение сенсорного опыта детей: ознакомление с материалами, их признаками, свойствами, с их изменениями под влиянием преобразующей деятельности (песок после поливки становится влажным; перекопанная земля – рыхлой; мыло пенится в теплой воде). У детей формируется система знаний о материалах, об орудиях труда и инструментах, о способах выполнения трудовых операций и др.

Ручной труд обладает неограниченными возможностями для развития воображения (в том числе и пространственного), смекалки, творчества.

Труд в природе имеет особую познавательную основу, так как знакомит ребенка с особенностями развития растительного и животного мира, что, в свою очередь, помогает установлению причинно-следственных связей, подводит к выводам, умозаключениям.

Выращивая растения на грядке, в уголке природы, дети с интересом наблюдают весь цикл развития «от семени до семени», наглядно убеждаются в зависимости роста растения от создания необходимых для этого условий (наличия влаги, света, тепла). Таким образом, труд в природе способствует становлению словесно-логического мышления.

В жизнь ребенка рано входят как важнейшие средства умственного развития **предметы материальной и духовной культуры**: разнообразные игры и игрушки, пособия, книги, произведения живописи, архитектуры, скульптура, предметы декоративно-прикладного искусства и т. п.

В последние годы все активнее в качестве средств умственного воспитания стали использоваться произведения национальной культуры: народные песни, танцы, фольклор, утварь, костюмы и одежда, украшения; народные традиции, обычаи, праздники. Познавательное содержание национальной культуры очень велико. На конкретном материале у детей формируются первоначальные исторические представления о жизни и быте народа, о его национальных чертах, о ремеслах и т. п.

За рубежом, а в последние годы и в нашей стране как комплексное средство умственного воспитания детей используются музеи (краеведческие, художественные, исторические). Многие музеи организуют на своей базе студии, кружки для детей дошкольного и младшего школьного возраста, развертывают специальные экспозиции.

Задания

1. Составьте схему «Задачи умственного воспитания дошкольников».
2. Объясните, что вкладывается в понятие «приобщение детей к сенсорной культуре».
3. Как вы думаете, может ли отразиться на умственном развитии ребенка недостаточное развитие анализаторов (слабо видит, плохо слышит)?
4. Какие приемы для развития познавательной активности ребенка вы порекомендуете родителям?
5. Корней Иванович Чуковский много лет собирал детские вопросы, которые поместил в книге «От двух до пяти». Прочитайте две первые главы этой книги и ответьте на вопросы:

– что интересует детей, живущих в разные времена, о чем их «вечные вопросы»?

– можно ли по содержанию детских вопросов составить представление о времени, в которое К. И. Чуковский создавал свою книгу?

Глава X

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное

Цель эстетического воспитания детей дошкольного возраста

и создавать художественные ценности (Б. Т. Лихачев). Такое определение имеет отношение к зрелой личности. Однако и дети в дошкольном и даже в раннем возрасте способны реагировать на красивое в окружающей их обстановке, музыку, поэзию, предметы изобразительного искусства, природу, сами стремятся рисовать, лепить, петь, танцевать, сочинять стихи. Эти наблюдения за детьми дают основания считать, что эстетическое воспитание возможно и необходимо уже применительно к детям дошкольного возраста.

Эстетическое воспитание – важная сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности (известно, что для дошкольника понятия «красивый» и «добрый» почти идентичны), повышает и познавательную активность, даже влияет на физическое развитие. Результатом эстетического воспитания является эстетическое развитие.

Составляющей этого процесса является художественное образование – процесс усвоения искусствоведческих знаний, умений, навыков, развитие способности к художественному творчеству.

Задачи эстетического воспитания дошкольников

Задачи эстетического воспитания дошкольников, исходя из его цели, можно представить двумя группами.

Первая группа задач направлена на формирование эстетического отношения детей к окружающему. Предусматривается следующее: развивать умения видеть

и чувствовать красоту в природе, поступках, искусстве, понимать прекрасное; воспитывать художественный вкус, потребность в познании прекрасного.

Вторая группа задач направлена на формирование художественных умений в области разных искусств: обучение детей рисованию, лепке, конструированию; пению, движениям под музыку; развитие словесного творчества.

Названные группы задач дадут положительный результат лишь при условии их тесной взаимосвязи в процессе реализации. К сожалению, это важное условие далеко не всегда учитывается и выполняется. В дошкольной педагогике довольно основательно представлена вторая группа задач (В. Н. Шацкая, Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Л. В. Компанцева, Л. С. Фурмина, Г. Н. Пантелеев, Е. А. Дубровская и др.). Ученые разработали теорию эстетического воспитания и конкретизировали ее для практики.

Первая группа задач в исследованиях и практике изучена в меньшей степени и чаще рассматривается как прикладная по отношению ко второй. Рассматривались вопросы восприятия детьми художественных произведений (А. В. Запорожец, Т. А. Репина, Р. И. Жуковская, А. М. Виноградова, Л. П. Стрелкова и др.), иллюстраций к книгам (В. А. Езикеева), восприятия музыкальных произведений (К. В. Тарасова, И. Л. Дзержинская, Е. А. Дубровская, Л. Н. Комиссарова и др.) – эти исследования являются весомым вкладом в разработку проблем эстетического развития дошкольников.

Для реализации задач эстетического воспитания детей дошкольного возраста необходимы определенные условия.

Условия и средства эстетического воспитания Прежде всего это среда, в которой ребенок живет и развивается. Она оказывает на ребенка воздействие, которое по своей силе и значимости вряд ли может сравниться с другими. Если обстановка эстетична, красива (совсем необязательно – богата), если ребенок видит красивые отношения между людьми, слышит красивую речь и т. п., есть основания надеяться, что он с малых лет будет принимать эстетическое окружение как норму, а все, что отличается от этой нормы, будет вызывать у него неприятие. Эстетика быта включает в себя множество деталей. Это эстетика обстановки: вещей, которые окружают ребенка и которыми он пользуется, игрушек, одежды малыша и окружающих его людей, дизайн помещений и т. д. Красивые вещи «радуят глаз», вызывают положитель-

ные эмоции, желание их сохранять. Теория «белой скатерти» вполне справедлива: если мы хотим воспитывать не только аккуратность, но и потребность в эстетическом окружении, мы должны исключить неэстетичность как таковую. С первых лет жизни ребенка важно и дома, и в дошкольном учреждении уделять внимание эстетике быта. Красивая салфетка, посуда, цветы на столе – все это создает эмоциональное настроение, приучает к красивому. Дети чутко реагируют на красивые предметы, хотят их иметь. Так, в дошкольном учреждении, если среди чашек (другой посуды) появляется не такая, как все, а лучше, дети сразу замечают ее и стремятся поставить себе или в крайнем случае другу, выражая тем самым ему свою любовь.

Эстетика обстановки – это то, что должно быть постоянно, а не от случая к случаю (по поводу прихода гостей).

Понятие «эстетика быта» включает в себя и красоту каждодневных отношений между людьми, которые окружают ребенка. Очень важно, какую речь он слышит, какие интонации. И дело не только в том, чтобы речь была правильной, необходимо, чтобы она была образной, интонационно богатой и доброжелательной (и здесь обнаруживается тесная связь эстетического с этическим). Старенькая прабабушка может произносить какие-то слова неверно, по-своему, но речь ее полна пословиц, шуток, ласкова – и именно это будет воспитывать в ребенке интерес к образности и красоте родного языка.

Эстетика быта – это и внешний вид человека. Небрежность, неопрятность в одежде, несуразность в подборе цветовой гаммы, неумение найти свой стиль – все это противоречит законам красоты. Родители, как правило, много внимания уделяют одежде своего ребенка, особенно когда он еще маленький. Но всегда ли они помнят о том, что было сказано выше. Эти требования относятся не только к праздничной, уличной, но и к каждодневной, домашней одежде. Если мама позволяет себе дома ходить в грязном халате, забывает причесаться, то трудно будет приучить ребенка быть всегда опрятным (разве только, если сработает механизм «от противного», и то это может произойти в более старшем, не дошкольном возрасте).

Итак, эстетика быта является неизменным условием для эстетического воспитания ребенка, тем фоном, который закрепляет или разрушает складывающиеся у него представления о красоте.

Эстетика быта становится *средством* эстетического воспитания, если взрослые обращают внимание ребенка на эстетическую сторону быта. Недостаточно, чтобы дети видели красоту вокруг себя в разных ее проявлениях (хотя это и чрезвычайно важно, как было сказано выше). Нужно привлекать их внимание к этой красоте: «Мы с тобой закончили уборку. Как стало красиво. Давай еще поставим сюда цветы!», «Давай причешемся аккуратно, девочка всегда должна быть красивой». Подобные реплики могут звучать постоянно. И постепенно они формируют эстетическое сознание.

Средством эстетического воспитания быт становится и тогда, когда взрослые привлекают ребенка к анализу и действию на благо красоты: «Посмотри на себя в зеркало, как ты думаешь, что нужно поправить, чтобы было красивее?», «Какого цвета подушечка больше подойдет к нашему зеленому дивану – желтая или черная?» И здесь не столь важно, что именно ответит ребенок, важно, что взрослый обращает его внимание на то, что цвета могут сочетаться или не сочетаться, что он, ребенок, тоже способен создавать красоту.

Так, три правила: *жить в красоте, замечать красоту, поддерживать и создавать красоту* вокруг себя – делают эстетику быта средством эстетического воспитания ребенка.

Безусловно, важным *средством эстетического воспитания* является *природа*. Именно в ней можно увидеть гармонию – основу красоты: разнообразие красок, форм, звуков в их сочетании. Сама по себе природа – это условие для всестороннего воспитания и развития ребенка. Средством она становится, когда взрослый целенаправленно использует ее «воспитательные возможности» и делает ее наглядной для ребенка. Можно много раз пройти по красивейшему скверу и не заметить его красоты, а можно пройти всего один раз и остановиться, и увидеть, как красивы и необычны в нем деревья, как освещены солнцем их верхушки, как ярки на фоне зеленой травы тюльпаны; услышать, как весело щебечут птицы. Или полюбоваться, как величавы зимой деревья под снегом, а свет от уличного фонаря делает все вокруг таинственным и переносит нас в мир сказки. Очень важно заметить все описанное выше и еще многое другое вместе с ребенком. И слов при этом надо не так уж много. Разве только поэтические.

.. Заколдован невидимкой,
Дремлет лес под сказку сна,
Словно белою косынкой
Подвязалась сосна.

Попагнулась, как старушка,
Оперлася на клюку,
А над самую макушку
Долбит дятел на суку...

Есенинские слова проникают в душу и рождают эстетические чувства.

И в воспитании средствами природы необходимо не только пассивное созерцательное, но и действенное начало (беречь природу, помогать ей).

Условием и средством эстетического воспитания является *искусство*: изобразительное, музыка, литература, архитектура, театр. Раннее приобщение детей к настоящему высокому искусству способствует зарождению в детской душе поистине эстетического восприятия действительности. Почему-то бытует мнение, что маленькому ребенку недоступно понимание произведений великих художников, что для детей должно быть особое, упрощенное «искусство». А вот 4-летняя девочка идет по залам Третьяковской галереи и вдруг сама, без единого намека со стороны взрослых останавливается у картины «Княжна Тараканова». Она поражена изображенным, задает массу вопросов, возвращается к картине снова и снова. Что это? Ведь К. Д. Флавицкий писал свое произведение не для детей. И ни в одной методической книге не найдете рекомендаций к ее рассматриванию с детьми. А впечатлительный ребенок заметил страх и муку в лице княжны и боится вместе с нею воды и крыс. Очень сильное впечатление. Нужно ли ограждать от него ребенка? Вряд ли. Сила искусства пробудила в девочке лучшие человеческие чувства – сострадание, сочувствие.

Мир музыки особенно привлекателен для ребенка. Еще в утробе матери будущий человек начинает реагировать на музыкальные звуки, и существует предположение, что именно в этот период можно влиять на формирование музыкальности. И уж вне всякого сомнения, первый вид искусства, который воспринимает ребенок и на который он реагирует, – это музыка. Через мелодию колыбельной песни, звуки речи, ее тембр малыш начинает не только различать, дифференцировать окружающий его мир, но и чувствовать его. Он еще долго не сможет осознавать это воздействие музыки, но реагировать будет адекватно: загрустит, даже заплачет, услышав грустную мелодию; засмеется, начнет двигаться под веселую, ритмичную. Влияние музыки на эмоциональную сферу личности бесспорно, хотя механизм этого влияния пока не раскрыт до конца. Несомненно одно – знакомить детей необходимо с лучшими образцами народной и классической музыки.

В равной мере это относится к любому виду искусства, с которым знакомится ребенок в детские годы. Еще

В. Г. Белинский писал: «Читать дурно выбранные книги для них (детей) и хуже и вреднее, чем ничего не читать».

Каждый вид искусства ценен для развития личности. Ученые отмечают, что один и тот же вид искусства ребенок на разных возрастных этапах воспринимает по-разному. Л. С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» указывает, что в дошкольном возрасте дети более всего склонны к восприятию музыки, им свойственны желание лепить, рисовать, они овладевают речью. Воздействие каждого вида искусства в наших программах эстетического воспитания и развития ребенка изучается отдельно. А между тем любое искусство синтезирует в себе возможности гармонического сочетания разных искусств при решении одной задачи. На восприятие произведений изобразительного искусства, например, могут оказывать влияние музыка, художественное слово. Именно благодаря синтезу искусств может развиваться «полифоническое воображение» (Б. П. Юсов). Программа эстетического развития, построенная на основе не изолированных, а взаимосвязанных искусств, более соответствует природе маленького ребенка (Н. А. Ветлугина, Е. А. Дубровская).

Условием и средством эстетического воспитания является и *художественная деятельность* дошкольников, как организованная воспитателем, так и самостоятельная. Известно, что воспитание ребенка в деятельности – одна из закономерностей воспитания. Художественной деятельностью называется тогда, когда она непосредственно связана с видами искусств: театрализованные игры, словесно-художественное творчество, музицирование, изобразительная и декоративно-прикладная практика, дизайн.

В художественной деятельности, как правило, присутствуют воспроизводящий (репродуктивный) фактор и творческий. И следует отметить, что и тот, и другой необходимы и взаимосвязаны – ребенок не может творить, не научившись воспроизводить, репродуцировать.

Все названные выше средства эстетического воспитания – быт, природа, искусство, деятельность – эффективны как сами по себе, так и во взаимосвязи. При отборе средств воспитатель опирается на специфику самого средства, на его потенциальные педагогические возможности, учитывает характер задачи, для решения которой избирается средство, и, конечно, принимает во внимание возрастные и индивидуальные особенности развития детей. При этом важно помнить, что при использовании средств воздействия нельзя

забывать о чувстве меры. Надо искать и находить золотую середину. Перенасыщение так же вредно для развития, как и недостаток эмоционального воздействия.

Приведем пример удачного сочетания различных средств.

ЗАНЯТИЕ

Дети приходят в зал, садятся. Исполняется фрагмент пьесы А. Хачатуряна «Сегодня запрещено гулять» (средняя часть). Дети говорят, как называется пьеса, кто автор, рассказывают о характере музыкального произведения.

После исполнения пьесы внимание детей обращают на столы в конце зала, где приготовлено все необходимое для рисования.

Педагог говорит: «А теперь попытайтесь представить себе, что это вас не пустили гулять и вы скучаете в одиночестве. Вам грустно и тоскливо. Выразите свое настроение в рисунке. Подумайте, кто вместе с вами может быть изображен. Какого цвета небо, земля? Может ли кончиться дождь и появиться солнышко? А чтобы у вас было соответствующее настроение, я сыграю пьесу еще раз. Музыка вам все подскажет и расскажет. Только вслушайтесь: о чем говорят повторяющиеся звуки, а нисходящая интонация – мотив – словно вздохи... А как «светлеет» музыка в конце пьесы. Постарайтесь подобрать соответствующие настроению краски.

Звучит музыка, дети рисуют. После рисования работы помещают на стенд. Проходит их обсуждение. При обсуждении работ главный акцент следует делать на настроении картины, тонах, которые использовал ребенок, и только потом оценивать предметное изображение...

В данном примере хочется подчеркнуть следующее. Ведущим (доминантным) видом деятельности является слушание-восприятие. Остальные виды художественной деятельности помогают его активизации. Однако их подбор не случаен, а педагогически целесообразен. Так, рисование помогает понять эмоциональное состояние детей при слушании пьесы по известной методике – «цвет – настроение» (см. кн.: *Дубровская Е. А. «Раз ступенька, два ступенька – будет ... песенка».* – М., 1997).

Каждой группе задач эстетического воспитания соответствуют свои **методы**.

Как уже говорилось выше, первая группа задач направлена на приобщение детей к искусству, на развитие у дошкольников эстетического вкуса, понимание прекрасного.

Ведущими методами для решения этих задач являются **показ, наблюдение, объяснение, анализ, пример взрослого.**

Методы эстетического воспитания

Показ как метод воспитания используется при первичном знакомстве с предметом эстетической действительности.

Воспитателю важно определить объект показа и создать условия для того, чтобы внимание детей было сосредоточено на том, что им показывают, предлагают послушать.

При использовании этих методов очень важно, чтобы воспитатель умел показывать детям свои чувства, свое отношение, владел способами выражения чувств. Выразительность интонации при чтении стихотворения, искренний восторг по поводу красивой вещи, неподдельное огорчение при встрече с небрежностью в одежде, неряшливостью, яркое и эмоциональное проявление взрослым своих чувств служит активным методом воздействия на ребенка, так как опирается на особенность детства – подражательность. Бесстрастный, неземotionalный воспитатель не сможет пробудить в ребенке чувства, отношения. Важная профессиональная черта воспитателя детей дошкольного возраста, да и педагога вообще, – артистичность.

Вторая группа задач связана с формированием навыков художественной деятельности. Для решения этих задач в качестве ведущих требуются **практические методы: показ, упражнение, объяснение, метод поисковых ситуаций.** Подробно эти методы рассматриваются в методиках изобразительной деятельности и музыкального воспитания.

Здесь мы укажем общий принцип отбора методов – находить такие методы и приемы, которые бы поддерживали у детей желание создавать «произведения искусства» собственными руками (лепить, рисовать, мастерить, украшать), участвовать в художественной деятельности разных видов. Полезны *творческие задания*. Например, воспитатель предлагает ребенку: «Давай сочиним стихи про котенка. Я начинаю, а ты продолжаешь. Подарили нам котенка. Ростом ровно с... (два опенка). Не умеет кушать он, а кричит как... (телефон). Вот замечательно! Послушай, что у нас получилось». В этом примере творческое задание подкреплялось приемами под сказки, побуждения и положительной поддерживающей оценкой. Конечно, стихи сразу не складываются. Нужен предварительный этап – подбора рифмы к словам. (Мама – панама, пышка – книжка и т. п.). Можно использовать и чтение художественного произведения, например главы «Как Незнайка

сочинял стихи» из книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей». З. А. Гриценко рекомендует для закрепления понятия «рифма» и умения ее находить использовать известное стихотворение Д. Хармса.

Очень-очень вкусный пирог

| | |
|------------------------------|---------------------------------|
| Я захотел устроить бал | Я ждал, пока хватило сил, |
| И гостей к себе...(позвал). | Потом кусочек...(откусил). |
| Купил муку, купил творог, | Потом подвинул стул и сел |
| Испек рассыпчатый...(пирог). | И весь пирог в минуту...(съел). |
| Пирог, ножи и вилки тут, | Когда же гости подошли, |
| Но что-то гости...(не идут). | То даже крошек...(не нашли). |

Творческие задания можно использовать и при обучении детей танцевальным движениям, в театрализованных играх, при создании музыкально-игровых образов, в рисовании при подборе материалов для изображения и др. Это очень эффективный педагогический прием, так как он всегда вызывает у детей положительный эмоциональный настрой и интерес.

Но творческие задания и всякое проявление творчества обязательно должны сочетаться с обучением навыкам художественной выразительности. Если ребенок не владеет навыками рисования, он не сможет создать что-то творческое при всей условности понимания данного термина применительно к дошкольникам. Потому и нужны методы прямого обучения: показ, упражнение, обследование предметов, описание. В этих случаях обучение становится одним из факторов, стимулирующих творчество, а творческие задания придают обучению развивающий характер.

Эстетическое воспитание детей в дошкольном учреждении осуществляется в разных формах в зависимости от принципа руководства их деятельностью, способа объединения

Формы организации эстетического воспитания дошкольников, вида деятельности. Воспитатель управляет процессом развития детей.

Дети и сами любят художественную деятельность, и часто по собственной инициативе занимаются ею. Нельзя сказать, что самостоятельная художественная деятельность полностью осуществляется без руководства взрослого. Просто характер этого руководства опосредованный, косвенный. Воспитатель заботится о накоплении ребенком опыта, впечатлений, которые потом отразятся в самостоятельном рисовании, лепке, рассказах, музыкальной деятельности; обучает изобразительным способам и приемам.

Самостоятельная художественная деятельность потому и самостоятельная, что возникает по инициативе детей для удовлетворения их индивидуальных потребностей: сделать подарок маме, «написать письмо» бабушке, смастерить игрушку для игры и др. Очень часто такая деятельность носит синтетический характер, т.е. дети соединяют разное содержание, разные материалы, разные способы работы.

Задача педагога – не нарушая замысла ребенка, помочь ему, если возникнет такая необходимость. Но главное – создать условия для самостоятельной деятельности: дети должны знать, где взять необходимые материалы, где именно можно, не мешая другим, рисовать, строить, музицировать и т.п. Воспитатель развивает самостоятельность детей, используя подсказку, привлечение внимания к предмету, объекту, вопросы, предложения, оценку результатов и уровня самостоятельности, выдумки, фантазии.

Самостоятельная деятельность может носить индивидуальный характер, а иногда дети объединяются по два, три человека и, обсудив свой замысел, вместе готовят концерт, мастерят элементы костюмов, рисуют декорации, изготавливают атрибуты для игры, организуют театрализованную игру и т.д.

Признаками самостоятельной деятельности являются внимание ребенка к средствам выразительности в музыке, движениях, рисунке, речи и умение переносить усвоенное в собственную новую деятельность, применять для решения новых задач.

Самостоятельная художественная деятельность тесно связана с той работой, которую целенаправленно и в разных формах проводит воспитатель. Это могут быть организованные занятия по развитию речи, изобразительной деятельности, музыке. Они входят в обязательную «сетку» недельных занятий, проводятся систематически по заранее разработанному содержанию и в порядке нарастания сложности.

Воспитатель организует *экскурсии* в природу, к памятникам, в музей (эта форма работы с детьми может осуществляться и родителями), на празднично украшенную улицу и т.д. Задача педагога – продумать содержание экскурсии с учетом законов детского восприятия, воспитательных задач. Следует заранее определить и изучить место проведения экскурсии, способ размещения детей вокруг объекта наблюдения, поскольку очень важно не только сообщить дошкольникам новые знания, но и вызвать у них эстетические чувства. А чувства, как известно, очень легко разрушаются. Приведем такой пример. Не продумав заранее, как

расположить детей у памятника И. Е. Репину, воспитатель размещает их таким образом, что в поле зрения попадает и река. А на ней сделаны красивые фонтаны. И внимание детей переключается на более сильный по эмоциональному воздействию объект. А целесообразнее было бы разместить детей так, чтобы сначала они увидели только памятник, рассмотрели его и послушали рассказ воспитателя. Потом можно было бы предложить экскурсантам повернуться к реке и связать новый объект наблюдения с предыдущим.

Одна из форм детской деятельности, способствующих эстетическому воспитанию, – *театрализованные игры и игры-драматизации*. Эти игры проходят под руководством воспитателя (см. главу «Театрализованные игры» настоящего пособия).

Значительное место в педагогическом процессе дошкольного учреждения и в жизни детей занимают *праздники и развлечения*.

Развлечения как форма работы с детьми дошкольного возраста проводятся один раз в две недели. Содержание развлечений разнообразно. Это могут быть тематические литературные и музыкальные вечера. Например, викторина по сказкам К. Чуковского (материал для организации викторин и других развлечений см. в кн.: *Гриценко З. А. Пришли мне чтения доброго. – М., 1997; Дубровская Е. А. Раз ступенька, два ступенька – будет ... песенка. – М., 1997*).

Полезны для эстетического развития развлечения, сочетающие разные виды искусств. Подбирается разнообразный материал – и литературный, и музыкальный, и изобразительный на одну тему, например «Поет зима – ауклет...». Дети читают стихи, поют песни, водят хороводы и т.д.

Такие вечера развлечений доставляют дошкольникам радость, приобщают к национальной культуре, воспитывают эстетические чувства.

Праздники в дошкольном учреждении соответствуют принятым в нашей стране. Их можно разделить на праздники, связанные с общественной жизнью (23 февраля – День защитника Родины, 9 Мая – День Победы, 12 июня – День независимости России), и праздники, связанные с народной и религиозной традицией (Пасха, Масленица, Рождество, Новый год). Могут быть и праздники, отражающие события местного значения (День города), а также свои, детсадовские (юбилей дошкольного учреждения, день рождения группы и др.). При проведении праздников решается комплекс воспитательных задач – нравственных, интеллектуаль-

ных, а также задач физического развития. И конечно, реализуются задачи эстетического воспитания.

Праздник должен быть эмоционально насыщенным. Красота обстановки, торжественность музыки, общее приподнятое настроение – все это повышает восприимчивость к эстетической стороне действительности. Дети хотят участвовать в празднике активно, их не удовлетворяет роль наблюдателей. И воспитателю предоставляется возможность удовлетворить желания и потребность в активности каждого ребенка. Надо только правильно подобрать форму проявления активности для каждого из воспитанников. Один будет читать стихи, другой споет, третий станцует.

Нельзя никого из детей лишить возможности показать, на что он способен, и почувствовать себя равноправным в атмосфере общей радости.

В программу для дошкольного учреждения «Истоки» (Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М., 1997) впервые введен раздел «Художественная декоративная деятельность. Детский дизайн». Новое направление педагогической работы предусматривает воспитание эмоционального отношения к природному окружению, к дизайну быта. Формы реализации этой части программы разнообразны. Наиболее типична – *совместно-раздельная дизайн-деятельность* по благоустройству и декоративному оформлению интерьера (кукольного, детского, взрослого).

Итак, эстетическое воспитание детей дошкольного возраста может быть организовано в разных формах, и, как было отмечено выше, эти формы имеют свою классификацию. Обобщим их в единой таблице.

| | | |
|---|--|---|
| По принципу управления деятельностью детей | Под прямым руководством взрослого | Под косвенным руководством взрослого |
| По способу объединения детей | Совместная деятельность детей и взрослого: – фронтальная, – подгруппами, – с одним ребенком | Индивидуальная, подгруппами |
| По видам деятельности | Занятия, экскурсии, праздники, развлечения, игры, труд | Театрализованные игры, повторение занятий, праздников |

Задания

1. Изучите содержание эстетического воспитания в разных программах для дошкольного учреждения. Дайте свое заключение по результатам сравнения программ.
2. Разработайте занятие с детьми старшего возраста на основе принципа синтеза искусств.
3. Составьте сценарий праздника, посвященного Дню независимости России.
4. Изучите склонности детей своей группы по отношению к разным видам художественной деятельности.

Глава XI

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

В Энциклопедическом словаре понятие «труд» трактуется как «целесообразная деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей».

Труду как человеческой деятельности много внимания уделялось в народной педагогике. Вспомним пословицы о труде и отношении людей к труду («Праздность – мать всех пороков», «Ничего не делая, люди учатся делать дурное», «Труд делает заботы незаметными»). Много высказываний о труде можно найти в философских трудах, в произведениях классиков литературы («Если хочешь, чтобы у тебя было мало времени, ничего не делай». – А. Чехов, «Ничто так, как труд, не облагораживает человека. Без труда не может человек соблюсти свое человеческое достоинство». – Л. Толстой).

Важное значение трудовому воспитанию придавал К. Д. Ушинский, который во многих своих работах определил теоретический и методологический взгляд на труд детей. Он писал: «Воспитание не только должно развивать ум, вооружать знаниями, но и зажечь в человеке жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой».

Большое значение труду придавали А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский. В первые годы после Октябрьской революции, когда возник вопрос о создании школы нового типа, проблема трудового воспитания подрастающего поколения, в том числе и детей дошкольного

возраста, ставилась очень остро. Сегодня нам важно хотя бы в общих чертах изучить тенденции в развитии трудового воспитания в те годы, так как они оказали определяющее влияние на содержание воспитания детей в общественных дошкольных учреждениях.

❧ Для любознательных

Уже первый съезд по дошкольному воспитанию (1919) определил содержание труда дошкольников и требования к нему. Считалось обязательным вводить труд по самообслуживанию, работу на огороде и в саду, ручной труд с различными материалами; привлекать детей к уборке комнаты, стирке. Заслугой съезда явилось то, что он сформулировал требования к организации детского труда, учитывающие особенности возраста: труд должен быть посильным и понятным по цели, доставлять детям радость; дети должны трудиться «хорошо и по возможности красиво». Были определены две ведущие задачи трудового воспитания: научить детей трудиться с радостью и приучать работать коллективно. В том же 1919 г. на конференции по теме «О трудовом начале в дошкольном учреждении» разгорелась дискуссия. Обсуждались два взгляда на трудовое воспитание дошкольников. Одна точка зрения была такова: дети в детском саду должны выполнять всю работу по поддержанию чистоты в помещении, стирке, приготовлению пищи, выращиванию овощей на огороде, т. е. возможен отказ от технического персонала. Другая точка зрения состояла в том, что труд следует вводить как воспитательный элемент и что он должен быть посильным и в небольшом объеме. Однозначного решения конференция не приняла.

На втором съезде по дошкольному воспитанию (1921) снова обсуждался вопрос о трудовом воспитании. Была выдвинута задача воспитания коллективизма в труде и игре. Ребенок должен чувствовать себя частью общего коллектива, а не самостоятельной личностью.

Дальнейшее развитие вопросы трудового воспитания получили на третьем съезде по дошкольному воспитанию (1924). Съезд был посвящен пересмотру содержания работы в дошкольных учреждениях в связи с введением программы единой трудовой школы. Было принято решение: «строить работу дошкольных учреждений исходя из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата, из учения о ребенке как продукте социальной среды». Предпочтение отдавалось общественному и производственному труду, подчеркивалась важность совместного труда детей и взрослых. Работник Наркомпроса Р. Прушицкая призывала оборудовать детские сады специальными станками, чтобы дети могли на них работать.

Механическое перенесение в детский сад политехнического образования привело к тому, что перестали обращать внимание на важные для детства аспекты работы. В этот период были гонения на игры в куклы, на сказку. Труд стали соотносить не с игрой, а с задачами производства. Против такого направления резко выступали А. В. Суровцева и Н. К. Крупская.

На четвертом съезде дошкольного воспитания (1929) вновь обсуждалась проблема трудового воспитания. Впервые был поставлен вопрос о методах трудового воспитания детей. Нужны были специальные научные исследования, которые бы доказательно ответили на многие вопросы, связанные со спецификой трудового воспитания дошкольников.

В 30–40-е гг. намечается новое направление во взглядах на трудовое воспитание: сочетание собственной трудовой деятельности ребенка с наблюдениями за трудом взрослых. Вновь поднимается вопрос о связи труда с игрой. В 1935 г. выходит книга Р. И. Жуковской «Игры и трудовые занятия в детском саду», где показана возможная и продуктивная для развития ребенка связь труда с игрой.

В годы Великой Отечественной войны трудовому воспитанию много внимания уделяли практические работники, они искали содержание и методы, которые бы отвлекали детей от тягот жизни, приносили радость. В послевоенные годы, вплоть до начала 60-х гг. проблеме трудового воспитания внимание практически не уделялось. Однако именно в это время были предприняты первые целенаправленные исследования (З. Н. Борисова, В. Г. Нечаева), которые позволили определить содержание систематического трудового воспитания и наметить в Программе детского сада (1962) подступы к трудовому воспитанию, начиная с третьего года жизни ребенка. И все же продолжалась тенденция связывать трудовое воспитание дошкольников с трудом взрослых, с наблюдениями за этим трудом. Ведущим оставался тезис, что трудовое воспитание дошкольников осуществляется только на основе ознакомления с трудом взрослых. И лишь исследования Я. З. Неверович экспериментально доказали, что знания, не соединенные с практикой, не могут рождать мотивы собственной трудовой деятельности.

С 1964 г. начинаются систематические углубленные исследования проблемы трудового воспитания (В. Г. Нечаева, Е. И. Радина, И. Лаунер, Г. Н. Година, Д. В. Сергеева, Р. С. Буре, А. Д. Шатова, В. И. Логинова, Д. О. Дзинтере и многие другие). Именно эти исследования дали ответ на вопрос о содержании, средствах, методах, формах организации труда и его роли в воспитании личности ребенка дошкольного возраста.

Современный этап отличается «забвением» этой важной проблемы. В новых программах воспитания дошкольников этот раздел отсутствует. На страницах профессиональных журналов также

редко встречаются статьи по проблеме трудового воспитания. Данная тенденция не только неправомерна, но и таит в себе опасность, связанную с задержкой в развитии личности ребенка. Поэтому молодым специалистам важно внимательнее изучить проблему трудового воспитания.

Итак, может ли трудиться ребенок дошкольного возраста? А если может, то чем отличается его труд от труда взрослых людей?

Первое отличие состоит в том, что ребенок *не создает* в своем труде *общественно значимых материальных ценностей*. Дело не в том, что у труда ребенка нет результата, что то, что он делает, никому не нужно. Труд дошкольников имеет общественное значение.

В давние времена, когда детство было короче и ребенок раньше включался в деятельность взрослых, его труд также был общественно значим. Однако современный ребенок, особенно ребенок дошкольного возраста, не может включаться в производство и, следовательно, не может создавать материальные ценности. Труд детей носит *воспитывающий характер* – так на него смотрят взрослые. Труд удовлетворяет потребность ребенка в самоутверждении, в познании собственных возможностей, сближает его со взрослыми – так воспринимает эту деятельность сам ребенок (конечно, не облекая это восприятие в научные термины).

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 и т. д. В младшем дошкольном возрасте отчетливо выражено стремление превратить трудовой процесс в игру, но даже и старшие дошкольники, пока не овладеют трудовыми действиями или инструментами, тоже играют ими, обыгрывают их. И всегда с удовольствием принимают игровую ситуацию, связанную с трудом.

В процессе труда дети приобретают трудовые навыки и умения. Но *это не профессиональные навыки* (как, например, у токаря или слесаря), а навыки, помогающие ребенку становиться независимым от взрослого, самостоятельным. Кроме того, труд дошкольников не имеет постоянного материального вознаграждения.

Труд ребенка носит *ситуативный, необязательный характер*, от его отсутствия «страдает» лишь формирующийся нравственный облик ребенка, так как в труде развиваются многие жизненно важные качества личности.

Особенностью детского труда является и то, что, несмотря на наличие в нем всех структурных *компонентов деятельности*, они пока еще находятся в *стадии развития* и обязательно предполагают *участие и помощь взрослого*.

Дети младшего дошкольного возраста не могут самостоятельно ставить *цель* в труде. Это происходит потому, что они еще не владеют умением удерживать в памяти весь процесс и результат. Действия ребенка носят не целенаправленный, а процессуальный характер: они могут повторять их многократно, не преследуя определенной задачи. Ребенку доставляет удовольствие само действие, а не его результат. Развитие целесообразных действий тесно связано с развитием предметно-ориентировочной деятельности и подражания, поскольку при этом условии происходят осознание назначения предмета и усвоение способа его применения. Овладевая по подражанию способами действий, ребенок начинает достигать результата в элементарной деятельности (повесил полотенце на крючок, застегнул пуговицу и т.п.). Постепенно формируется способность к осознанию цели своих действий и связи между целью и результатом. Подобное осознание – своего рода открытие ребенком личных возможностей. Оно побуждает детей к самостоятельным действиям («Я сам»).

Для развития способности ставить цель в труде важны осознание цели, умение видеть результат, владение способами действий, навыками. У младших дошкольников все это находится лишь в начальной стадии. На данном этапе роль принадлежит взрослому. Он ставит перед детьми цель и помогает ее реализовывать. *Дети старшего дошкольного возраста* в привычных ситуациях ставят цель сами. Они могут делать это наиболее успешно в тех случаях, когда достигают материального результата, например при изготовлении игрушек, в уборке, в самообслуживании и др. Ребенок этого возраста может осознавать и отдаленные цели (выращивание урожая). Отдаленные цели ставит взрослый. Возможно, а иногда и необходимо поэтапное осознание детьми отдаленной цели. Например, если предстоит сложная работа, ребенок не может удержать цель, забывает ее. Взрослый помогает ему тем, что делит весь процесс труда на короткие отрезки и на каждом таком этапе ставит цель.

Итак, особенностью данного компонента трудовой деятельности дошкольников является обязательное участие в его реализации взрослого. Самостоятельность детей и осознание ими цели относительны.

При формировании целенаправленной трудовой деятельности важно не только, что и как делает ребенок, но и ради чего он трудится. **Мотивы** могут быть разные: получить от взрослых положительную оценку своих действий; самоутвердиться; вступить в общение со взрослыми; принести пользу другим (общественный мотив). Нужно сказать, что все перечисленные мотивы могут быть у детей разного возраста, но лишь в 5–7 лет ребенок способен их формулировать.

Своеобразно осуществляется у детей и **процесс планирования** трудовой деятельности. Планирование – важный компонент труда. Он включает в себя организацию работы, исполнение, контроль и оценку как отдельных этапов, так и результата в целом.

Ребенок младшего возраста вообще не планирует свою деятельность. Но и в старшем дошкольном возрасте планирование специфично. Дети планируют лишь процесс исполнения, «забывая» об организации труда, и намечают лишь основные этапы, но не способы исполнения. Не предусматриваются контроль и оценка работы. Словесное планирование отстает от практического – ребенок не может составить план работы, но действует последовательно.

Детей следует учить планированию деятельности. Благодаря обучению формируется способность действовать экономно и рационально, умение предвидеть результат. Роль взрослого на разных этапах различна: сначала он планирует работу детей сам, затем привлекает их к совместному планированию и, наконец, учит планировать самостоятельно.

Рассмотрим теперь сам **процесс деятельности**. И этот компонент имеет свою специфику. Детей **младшего возраста** увлекает именно процесс деятельности. Но и **старших дошкольников** увлекает процесс. В деятельности отрабатываются трудовые навыки, воспитываются настойчивость, потребность все делать красиво, аккуратно, правильно. Для ребенка любого дошкольного возраста участие взрослого в процессе труда вносит особый элемент привлекательности.

Своеобразно отношение детей к **результату труда**. Для **младших дошкольников** зачастую важен не материальный результат, а моральный, чаще всего выраженный в положительной оценке взрослого. Ребенка **старшего возраста** интересует достижение практического, материально представленного результата, хотя и оценка взрослого для него также очень важна. В 5–7 лет у детей уже могут появляться гордость, удовлетворение от самостоятельно достигнутого результата в труде.

Итак, трудовая деятельность со всеми ее компонентами свойственна детям дошкольного возраста, хотя она и имеет свои особенности.

Разные исследователи предлагали различные формулировки задач трудового воспитания.

Задачи трудового воспитания На основе классификации Ю. К. Бабанского, В. И. Логиновой, В. Г. Нечаевой можно выделить две группы задач: помощь ребенку в овладении трудовой деятельностью (в освоении структуры деятельности, приобретении трудовых навыков, умений); развитие личности ребенка в труде (развитие свойств, качеств личности, формирование взаимоотношений и приобретение социального опыта взаимодействия).

Эти задачи решает педагог-практик.

| Ю.К. Бабанский | В.И. Логинова | В.Г. Нечаева |
|--|--|--|
| Воспитание отношения к труду; воспитание отношения к людям труда; формирование потребности трудиться; подготовка к выбору профессии | Формирование отношения к труду; воспитание потребности трудиться; усвоение трудовых знаний, умений, навыков в основных видах труда | Формирование трудовых навыков и умений; воспитание отношения к труду, заложение основ трудолюбия; воспитание нравственно-волевых качеств личности; овладение навыками трудовой деятельности; воспитание отношения к труду взрослых |

Сегодня перед педагогом-исследователем стоят серьезные и ответственные задачи разработки и экспериментальной проверки содержания труда для детей разного возраста, разработки средств, методов и форм организации труда, изучения механизма влияния труда на развитие ребенка. Именно этими вопросами наука всегда и занималась, и на сегодняшний день дала ответы на многие из них.

По своему содержанию труд детей дошкольного возраста делится на четыре вида: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной и художественный труд (В. Г. Нечаева, Г. Н. Година, Д. В. Сергеева, Р. С. Буре, Л. И. Захаревич и др.).

Самообслуживание – это труд ребенка, направленный на обслуживание им самого себя (одевание-раздевание, при-

ем пищи, санитарно-гигиенические процедуры). Качество и осознанность действий у разных детей разные, поэтому

**Содержание
(виды) труда
дошкольников**

задача формирования навыков самообслуживания актуальна на всех возрастных этапах дошкольного детства. В *младших группах* воспитатель показывает способы выполнения действий: как нужно держать колготки, платье, чтобы их было удобно надевать. Показ должен быть поэтапным, с объяснением. Нельзя просто сказать ребенку: «Вот колготки, возьми их вот так и надевай». Для малыша трудно все: и взять, и растянуть резинку, и вставить ноги не в один чулок, а в два. На первых порах взрослый помогает на каждом этапе, а со временем постепенно уменьшает долю своей помощи, поддержки, подсказки.

Иногда можно разрешать ребенку ошибиться, чтобы потом вместе проанализировать причины ошибки. Очень важно, чтобы взрослый был терпелив, не сердился на малыша за повторяющиеся промахи. Значит, он плохо объяснил, не увидел, что осталось для малыша непонятным. Очень важно хвалить ребенка за каждую даже самую маленькую удачу на таком трудном для него пути освоения трудовых умений. Труд всегда должен быть для малыша радостью достижений, а не обязанностью и выполнением воли взрослого. Иначе очень скоро ребенок начнет отказываться выполнять те или иные действия. В результате возникает конфликт, в котором, по сути, виноват взрослый.

Иногда, даже если малыш уже научился какому-то действию, можно «побаловать» его: «Давай сегодня я надену на тебя платье, как будто ты у меня маленькая». Нужно отметить, что в тех случаях, когда формирование навыков самообслуживания осуществляется успешно, дети, как правило, отказываются от помощи. Им нравится делать все «как большие», и помощь взрослого их обижает. Подобные игровые ситуации могут принимать более старшие (4–5 лет) дети, которым уже иногда хочется «вернуться в детство».

При обучении самообслуживающему труду воспитатель использует рассматривание картинок. Они полезны при формировании представлений о последовательности действий. Желательно использовать и специальные пособия, помогающие обучать детей застегиванию пуговиц, зашнуровыванию ботинок (обратитесь к материалам М. Монтессори). Следует показывать ребенку правильные приемы, знакомить с «маленькими секретами», облегчающими выполнение тех или иных действий (застегивать пуговицы на

рубашке лучше снизу, а не сверху, тогда можно контролировать, что ты делаешь, видеть последнюю пуговицу и последнюю петлю и соединять их).

Игрушки, персонажи кукольного театра, наблюдающие за детьми и обучающие их, делают процесс обучения привлекательным, эмоционально насыщенным. Помогают ребенку и поэтическое слово, песенки, шутки.

Содержание труда по самообслуживанию изменяется на разных возрастных этапах и по мере овладения детьми трудовыми навыками. Если ребенок освоил умение самостоятельно одеваться, его нужно приучать делать это аккуратно, красиво, быстро, следить за своим внешним видом, прической. У детей воспитывают привычку бережно относиться к вещам, не пачкать, не рвать одежду, аккуратно складывать ее.

В содержание труда по самообслуживанию у *старших дошкольников* входит и забота о себе: подготовка рабочего места перед началом рисования; уборка и даже мытье (дома) чашки, ложки после еды, застилание постели, уборка игрушек, книг.

Научившись самообслуживанию, ребенок приобретает определенную независимость от взрослого, у него формируется чувство уверенности в себе. Конечно, даже в старшем дошкольном возрасте дети порой нуждаются в помощи взрослого, но все же перед поступлением в школу они уже должны уметь во многом обходиться своими силами.

Хозяйственно-бытовой труд. Это второй вид труда, который ребенок в дошкольном возрасте способен освоить. Содержанием этого вида труда являются труд по уборке помещения, мытье посуды, стирка и др. Если труд по самообслуживанию исходно предназначен для жизнеобеспечения, для заботы о самом себе, то хозяйственно-бытовой труд имеет общественную направленность. Ребенок учится создавать и содержать в соответствующем виде окружающую его среду. Навыки хозяйственно-бытового труда ребенок может использовать и в самообслуживании, и в труде на общую пользу.

Хозяйственно-бытовой труд – это та деятельность взрослых, которая наиболее доступна пониманию ребенка. Когда дети наблюдают за взрослым, у них появляется желание подражать и делать все «как мама»: мыть посуду, подметать, стирать. Никогда не стоит отказывать ребенку. И хотя вначале его действия мало похожи на трудовые, но участие в труде взрослого делает их привлекательными для малы-

ша. Трудовыми эти действия становятся, когда ребенок прилагает усилия и добивается какого-то результата.

Хозяйственно-бытовой труд детей *младших групп* по содержанию представляет собой помощь взрослому в протирании мебели, расстановке игрушек, стирке мелких предметов, уборке снега на участке, украшении участка и т. п. В процессе такого труда воспитатель формирует у детей умение сосредоточивать внимание на одном занятии, доводить с помощью взрослого дело до конца. Очень важны положительная оценка, похвала.

Дети среднего и старшего дошкольного возраста способны к более разнообразному хозяйственно-бытовому труду и меньше нуждаются в помощи взрослого. Они могут заниматься уборкой групповой комнаты (протирать пыль, мыть игрушки, расставлять легкую мебель), участка (сгребать снег, убирать листья); принимать участие в приготовлении пищи (салатов, винегрета, изделий из теста), в труде по ремонту книг, игрушек, одежды.

Постепенно дети приобретают самостоятельность и в этом виде труда. Воспитатель использует методы показа, объяснения, обсуждения процесса труда и результатов, оценки, обучения отдельным способам выполнения трудовых операций (как отжимать тряпочку, чтобы вода не лилась за рукава, и т. п.). Важно формировать у дошкольников представление о значении хозяйственно-бытового труда для всех и лично для каждого. Именно этот труд дает возможность показать ребенку, что он сам может сделать красивым и приятным то окружение, в котором живет. Воспитатель всегда обращает внимание детей на эту сторону. Если каждый из нас будет заботиться о том, чтобы вокруг было красиво, то не сможет бросить бумажку на пол и уж, конечно, не станет рисовать на стене или в лифте. Только тот, кто не любит свой дом, может так поступать. Таким образом воспитывается умение замечать непорядок и без напоминаний взрослого устранять его.

Современный бытовой труд облегчает техника. Есть она и в дошкольном учреждении (пылесос, механическая щетка для мытья окон и др.). Дома в семьях многих детей есть стиральная и посудомоечная машины, микроволновая печь и др. Ребенок видит, как такой техникой пользуются взрослые. Полезно и детей приучать пользоваться бытовыми машинами. Дома ребенок может чистить пылесосом ковер на полу, наблюдать за работой стиральной машины. Нужно только обязательно познакомить детей с

правилами безопасности и стараться не оставлять их один на один с техникой. Но под наблюдением взрослого и вместе с ним ребенок может, пользуясь техникой, заниматься хозяйственно-бытовым трудом.

Практика показывает, что к старшему дошкольному возрасту у некоторых детей пропадает интерес к этому виду труда. Причина заключается в том, что ребенок уже овладел необходимыми навыками. Дети выполняют все, что от них требуется: моют игрушки, убирают постели и т.д., но делают это уже без интереса. Содержание хозяйственно-бытового труда может быть усложнено за счет расширения круга обязанностей или введения нового объекта для применения уже отработанных навыков (вытирать пыль не только в шкафу для игрушек, как это было всегда, но и на подоконнике, на мебели в спальне).

Навыки хозяйственно-бытового труда, приобретенные детьми в дошкольном учреждении, переносятся в семью и наоборот.

В особый вид труда выделяется **труд в природе**. Содержанием такого труда являются уход за растениями и животными, выращивание овощей на огороде, озеленение участка, участие в чистке аквариума и др. Труд в природе благотворно влияет не только на развитие трудовых навыков, но и на воспитание нравственных чувств, закладывает основы экологического образования.

В *младших группах* внимание детей привлекают к растениям и животным. Воспитатель организует наблюдения за животными и при этом старается поддерживать интерес малышей. Вместе со взрослым и под его руководством ребенок ухаживает за живыми объектами.

Обязанности детей *старшего дошкольного возраста* значительно шире. И это понятно. Ребенок уже больше умеет, больше знает.

Труд в природе имеет свои особенности. Остановимся на них подробнее.

Результатом этого труда может быть *материальный продукт* (выращенные ребенком овощи, посаженное им деревце и др.). Это сближает детский труд с производительным трудом взрослых.

Труд в природе чаще всего имеет *отсроченный результат*: посеяли семена и лишь через некоторое время смогли наблюдать результат в виде всходов, а затем и плодов. Эта особенность помогает воспитывать выдержку, терпение.

Ухаживая за животными, выращивая растения, ребенок всегда имеет дело с *живыми объектами*. Поэтому нужны особая осторожность, бережное отношение, ответственность. Отсутствие этих факторов может привести к гибели живого.

Труд в природе дает возможность одновременно *развивать познавательные интересы*. Дети наблюдают за ростом и развитием живых объектов, узнают об особенностях некоторых растений и животных, экспериментируют, познавая неживую природу.

Этот вид труда дает детям возможность доставлять радость другим людям (угощать выращенными плодами, дарить цветы).

Таким образом, труд в природе способствует не только трудовому воспитанию, но и нравственному, эстетическому, умственному, физическому развитию.

Ручной и художественный труд по своему назначению является трудом, направленным на удовлетворение эстетических потребностей человека. В его содержание входит изготовление поделок из природного материала, бумаги, картона, ткани, дерева. Этот труд способствует развитию фантазии, творческих способностей; развивает мелкие мышцы рук, способствует воспитанию выдержки, настойчивости, умению доводить начатое до конца. Результатами своего труда дети радуют других людей, создавая для них подарки. Художественный труд в дошкольном учреждении представлен в двух направлениях: дети изготавливают поделки и учатся украшать своими изделиями помещение группы к праздникам, оформлять выставки и т. п.

Отдельные элементы ручного и художественного труда можно вводить уже в *младших группах*. При этом участие взрослого обязательно. Точнее говоря, дети помогают взрослому в создании поделок. И хотя активность детей этого возраста минимальна, но приобщение к такому интересному труду очень полезно. Малыш видит, как в руках воспитателя простая палочка вдруг превращается в куклу, а шарик – в голову смешного клоуна. Это «волшебство» завораживает детей, восхищает и побуждает к собственной деятельности.

Применительно к дошкольному возрасту можно говорить и о зарождении **умственного труда**. Любой труд характеризуется усилием, направленным на достижение результата. Результат же, как мы говорили выше, может быть материализованным (изготовленный ребенком предмет,

выращенное растение), может быть представленным через улучшение качества (постиранное кукольное белье, почищенная клетка птицы), а может и выступать в виде логического решения какой-то задачи (математической, житейской, собственное «открытие» ребенка, полученное в результате обдумывания, и др.). Последний и есть результат умственного труда. Воспитатель приучает детей «думать прежде, чем сделать», объяснять для себя и других ход своих мыслей, делать выводы и умозаключения и, наконец, получать удовлетворение от самостоятельно найденного решения («додумался»). Умственный труд сопровождает (должен и может сопровождать) любой другой вид детского труда, если мы хотим, чтобы он выполнялся сознательно. Необходимо воспитывать у детей интерес и уважение к умственному труду, показывать его значение для людей и для конкретного ребенка. В работе с детьми помогают рассказы об ученых, изобретателях (подробнее этот вопрос рассматривается в рамках курса «Методика ознакомления детей с социальной действительностью»). Умственный труд ребенка имеет все структурные компоненты трудовой деятельности: мотив, цель, процесс, результат. Осуществляется он как в ходе учебной деятельности, так и в повседневной жизни. Как и любой другой вид труда, он имеет свои формы организации.

Содержание труда реализуется в разных формах организации. В науке разработаны и в практику внедрены разные

| | |
|--------------------------------|---|
| Формы организации труда | формы организации труда детей дошкольного возраста: поручения, дежурства, общий, совместный, коллективный труд. |
|--------------------------------|---|

Поручения. Это обращенная к ребенку просьба взрослого выполнить какое-либо трудовое действие. Поручение является первой формой организации трудовой деятельности. Исследованию данной формы были посвящены исследования В. Г. Нечаевой, А. Д. Шатовой (1974).

Трудовые поручения *по форме организации* могут быть индивидуальными, подгрупповыми, общими; *по продолжительности* – кратковременными или длительными, постоянными или одноразовыми; *по содержанию* – соответствовать видам труда.

Посредством поручений можно решать задачи не только трудового воспитания, но и нравственного, физического, умственного и эстетического.

Выполнение трудовых поручений вполне доступно *детям 2–3 лет*. Они с удовольствием откликаются на просьбы

взрослого: «Положи ложку сюда», «Давай поищем твои тапочки. Вот они, возьми их, будем надевать». В дошкольном учреждении воспитатель привлекает детей к элементарному хозяйственно-бытовому труду через отдельные поручения. Воспитатель не только просит ребенка что-то сделать, но сразу же при необходимости дает совет, как, каким способом лучше выполнить поручение: «Поддержи лейку другой рукой, чтобы вода не выливалась. Молодец. А теперь немного нагнись над грядкой, чтобы не испачкаться, и поливай эти красивые цветы. Они тебе скажут спасибо, когда попьют водички». В этом примере заключены и поручение, и объяснение способа, и, что очень важно для малышей, поэтапная положительная оценка.

Важно, чтобы поручения выполняли все дети. Поэтому воспитателю надо вести учет, кому и какое поручение он давал, как ребенок реагировал на поручение, тщательно ли выполнял. Как правило, маленькие дети с удовольствием берутся за любое дело. Их «трудовые интересы» пока еще не сформировались. Поэтому их легко привлекать к труду. Нужно только, чтобы поручения были доступными и понятными по мотиву и способу выполнения.

Поручения в младших группах используются для поддержания интереса к труду, желания трудиться; для обучения трудовым умениям и навыкам, для формирования у детей уверенности в своих силах и способностях; для удовлетворения потребности в общении со взрослым; для подготовки к другим формам организации труда.

Воспитатель предлагает детям через отдельные поручения оказывать друг другу помощь, услуги («Отодвинь стульчик, чтобы Наташе легче было пройти к игрушкам», «Помогите друг другу засучить рукава» и т. п.). Так дети привыкают понимать общественную направленность выполняемых поручений и овладевают способами доброжелательных взаимоотношений. Они также учатся доводить дело до конца, видеть результаты своих трудовых усилий.

Трудовые поручения в *старших группах* более сложны и по содержанию, и по выполнению, и по степени ответственности за результат. Наряду с поручениями, предполагающими одно действие, есть такие, которые включают несколько взаимосвязанных действий (подобрать материал для ручного труда, разложить его на столы; помыть кисточки, поставить на место краски и чашечки и др.). Очень важно, что поручения дают возможность воспитывать у ребенка чувство ответственности. Например, труд в природе предполагает

заботу о живых существах. Плохой, недобросовестный уход может навредить растению или животному. Воспитатель объясняет это детям, давая поручение («Поливай осторожно, не лей воду на корень, он может сгнить», «Не забудь покормить рыбок, птиц, они не могут терпеть голод»). Детям старшего дошкольного возраста можно давать поручения с явно выраженной нравственной направленностью («Пойди в младшую группу, пригласи малышей к нам на праздник», «Помоги Саше – он упал и испачкался»).

В старших группах воспитатель дает детям общие (для 5–6 человек) поручения. Например, он предлагает перенести игрушки с участка в помещение группы или наоборот. Дети должны уметь согласовать свои действия, знать последовательность выполнения работы, самостоятельно оценивать качество выполнения. Конечно, не всегда дошкольники могут самостоятельно справиться с таким сложным заданием. В таких случаях воспитатель тактично и ненавязчиво оказывает помощь. Здесь важны и показ, и предложение, и совместное обсуждение процесса выполнения поручения и, конечно, результатов труда.

В старших группах можно давать поручения с отсроченным результатом («Сегодня мы посеем траву, чтобы к празднику она проросла и украсила нашу группу. Мы будем каждый день поливать ее, и тогда она вырастет сочной и красивой»). Поручения могут быть индивидуальными, но направленными на общий результат (нарисовать дома рисунок на тему «Моя семья», а потом сделать в детском саду выставку всех работ).

Очень важно для будущих школьников научиться самостоятельно продумывать организацию своего труда, последовательность выполнения поручений. Воспитатель может очень тактично помочь советом, подсказкой, но обязательно при этом показать, что ребенок и сам в состоянии продумать, как будет выполнять поручение, с чего начнет, какие материалы и инструменты ему понадобятся, где он их возьмет и куда поставит после окончания работы. Обращается внимание на добросовестность, аккуратность выполнения, доведение дела до конца. Особенно высоко воспитатель оценивает проявление творчества, выдумки, желание доставить радость другим.

В старшем возрасте уже довольно четко проявляется дифференцированный интерес детей к тому или иному виду труда. Одни поручения ребенок выполняет с удовольствием, другие – не принимает или выполняет небрежно, нео-

хотно. Как же быть? С одной стороны, осуществляя лично-ориентированный подход к воспитанию, важно учитывать индивидуальные интересы. Вместе с тем в дошкольном возрасте следует приучить детей выполнять любое нужное дело с удовольствием, добросовестно. Часто бывает, что воспитатель поручает одним и тем же детям одно и то же дело, потому что уверен, что они хорошо справятся с порученным (Саше можно спокойно поручить пойти в методический кабинет и попросить у методиста материал к занятию. Он не остановится по пути у окна, чтобы полюбоваться на дождь, попросит вежливо и все принесет в целости и сохранности; Нина лучше всех протрет пыль в шкафу для игрушек и т.п.). Вот таким образом и происходит «специализация». Воспитателю так спокойнее. А дети, привыкнув к выполнению однотипных поручений, уже и не претендуют на разнообразие. Конечно, хорошо, когда на ребенка можно положиться в каком-то деле. Это формирует у него уверенность в себе, чувство собственного достоинства, способность к самооценке. Но ведь в жизни ему придется выполнять и такие дела, которые не очень нравятся, но необходимы. Поэтому следует воспитывать чувство долга, понимание необходимости своего участия в труде и умение охотно браться за каждое дело. «Глаза боятся, а руки делают», «Лиха беда начало», «Не ошибается тот, кто ничего не делает» – так, поддерживая, подбадривая ребенка, воспитатель учит его трудиться с желанием. Важно также, чтобы детям нравилось быть умелыми. Педагог не пропускает возможности подчеркнуть преимущество перед остальными тех людей, которые не боятся никакого труда и все делают хорошо. «Мастер золотые руки», «народный умелец» – эти эпитеты должны быть знакомы детям и в отношении взрослых людей, и в отношении их самих.

Задание

Изучите статью *А. Д. Шатовой* в книге «Воспитание дошкольников в труде» (М., 1985) и разработайте содержание поручений для вашей возрастной группы по предложенной ею схеме.

Дежурства. Дежурства как форма организации труда детей впервые была исследована *З. Н. Борисовой* (1953). Этим автором были разработаны содержание этой формы труда и методика руководства деятельностью детей. Позже данную проблему исследовала *Г. Н. Година*.

Дежурство предполагает труд одного или нескольких детей в интересах всей группы. В дежурстве в большей степени, чем в поручении, выделяются общественная направленность труда, реальная, практическая забота нескольких (одного) детей о других, поэтому данная форма способствует развитию ответственности, гуманного, заботливого отношения к людям и природе.

В дошкольной практике уже стали традиционными дежурства по столовой, в уголке природы, по подготовке к занятиям (если требуется большая подготовительная работа по обеспечению всех детей материалами и инструментами). Эта форма организации труда вводится во второй младшей группе в конце второго полугодия. До тех пор воспитатель привлекает детей к помощи няне, когда она накрывает столы к еде. Или воспитатель дает поручения, связанные с подготовкой к занятию или уходом за растениями, животными.

Начиная с 3 лет дети уже способны выполнить несколько взаимосвязанных действий, направленных на решение одной задачи (накрыть на стол). Вначале воспитатель «дежурит» с двумя детьми и каждому дает лишь одно поручение, например, Мише предлагает расставить хлебницы на тех двух столах, а Юле – на этих. Затем задание усложняется: один ребенок должен на всех столах расставить хлебницы, а другой – разложить ложки. И наконец, один ребенок расставляет на столах все, что нужно: хлебницы, салфетки, чашки, раскладывает приборы. И лишь научившись всему этому, дети осваивают умения согласовывать свои действия, договариваться, распределять обязанности самостоятельно. Трудно «привязать» каждый из описанных этапов работы с детьми к конкретному возрасту – все зависит от уровня развития у детей навыков совместной деятельности, трудовых навыков, а также систематичности данного труда в их практике. Но важно соблюдать эту последовательность и своевременно переводить детей с одной ступеньки трудности на другую.

Воспитатель обращает внимание на темп и качество выполнения работы. Особенно он ценит проявления творчества, стремление ребенка доставить своим трудом радость другим детям. Иногда воспитатель или няня подсказывает дежурным, как проявить внимание к товарищу («Сегодня у Люды день рождения, поставьте ей эту красивую чашку», «Давайте подумаем, чем мы сегодня обрадуем детей, – поставим цветы или разложим новые салфетки?»), «Давайте сегодня расставим столы по-другому, чтобы все видели друг

друга» и т.п.); поощряет желание дежурных придумать что-то интересное и приятное для всех.

Дежурство по подготовке к занятиям требует сосредоточенности. Поскольку содержание этого дежурства не так постоянно, как дежурство по столовой, следует помогать детям, напоминать, что должно быть на столах при рисовании карандашами, красками, лепке, конструировании. Когда работа завершена, воспитатель предлагает дежурным проверить, все ли на месте.

Дежурство в уголке природы должно быть организовано так, чтобы в течение всего дня дети чувствовали ответственность за живые объекты (Л. Г. Нисканен). Если они выполнят все дела (покормят рыбок, полют цветы, почистят клетку и т.д.) утром, то потом уже им не надо будет уделять внимание живым существам и растениям. Поэтому лучше, чтобы воспитатель помогал детям распределять обязанности на весь день: рыбок можно покормить с утра, а растения можно полить и позже. Кроме того, дежурный должен понимать, что нужно «поговорить» и с попугаем, и с рыбками, и с растениями. Ведь они живые и для них важны внимание и ласковое слово. Так у дошкольников будут формироваться потребность заботиться о природе, чувство ответственности за ее сохранность.

Дежурство способствует систематичности включения детей в труд. Следует только отмечать кто, где и когда дежурил. В группе устраивается доска дежурств (ее можно оформлять по-разному, в зависимости от фантазии и умений воспитателя и родителей), которая должна быть понятна и детям, чтобы каждый знал о своих обязанностях.

Продолжительность дежурств бывает разной в зависимости от вида труда, возраста детей, воспитательной цели. Это может быть разовое дежурство (на одно занятие), дневное, т. е. в течение дня дежурство по столовой или в уголке природы, 2–3-дневное (в редких случаях). В конце дежурства полезно обсуждать с детьми качество выполненной работы. Обсуждение можно проводить как только с дежурными, так и в присутствии и с участием всех детей. Такие обсуждения полезны при введении нового вида дежурств, а также в случаях особенно интересного выполнения детьми своих обязанностей. Если же были допущены какие-либо промахи, целесообразнее обсудить это только с дежурившими.

Иногда воспитатели увлекаются данной формой организации труда и необоснованно расширяют ее виды. Например, устраивают дежурства по раздевалке, по спальне,

по подготовке к выходу на прогулку и т.п. Этого делать не следует. Подобного рода деятельность превращается в контроль одних детей за поведением других. Наносится вред моральному развитию дошкольников, утрачивается основной смысл дежурств – забота о других.

Общий, совместный, коллективный труд. Если поручения и дежурства стали систематическими, постоянными формами организации труда в группе и дети достигли определенных успехов, становится возможным перейти к более сложной форме – общему, совместному, коллективному труду. Эта форма организации труда исследовалась Р. С. Буре, Д. В. Сергеевой, В. Ф. Кушиной, С. А. Козловой, Л. В. Крайновой и др.

Данная форма организации труда детей прежде всего способствует решению задач нравственного воспитания. Уже приобретенные трудовые навыки и умения лишь закрепляются, а обучение новым осуществляется, как и прежде, индивидуально. Воспитатель не может вводить в содержание общего труда то, что дети еще не умеют делать. Например, если дети не владеют умением правильно мыть игрушки, включать эту работу в общую деятельность нельзя, так как у воспитателя не будет возможности для индивидуального обучения.

Общий, совместный и особенно коллективный труд создает благоприятные условия для формирования у детей умений согласовывать свои действия, помогать друг другу, устанавливать единый темп работы и т.д.

А теперь разберемся в терминах. Что же такое общий, совместный, коллективный труд? Не являются ли эти определения синонимами? Что объединяет понятия «общий», «совместный», «коллективный» и чем они отличаются друг от друга?

Объединяет общий, совместный и коллективный труд *общественно направленная цель* детской деятельности. Это значит, что результатом труда всегда является польза для всех. Уборка помещения, участка, оформление групповой комнаты к празднику и др. – все это нужно не кому-то одному из участников труда, а им всем.

Различия же заключаются в условиях для закрепления и воспитания коллективных взаимоотношений. *Общий труд предполагает такую организацию детей, при которой при общей цели каждый ребенок выполняет какую-то часть работы самостоятельно.* Например, воспитатель предлагает детям навести порядок в помещении группы и

распределяет обязанности: «Саша и Сережа, вы сложите строительный материал в коробки. Наташа и Лена, наденьте на кукол чистые платья. Мы с Димой и Олей будем протирать стульчики» и т. д. После окончания работы он обращает внимание детей на то, что каждый трудился хорошо и вот результат – в комнате стало чисто и красиво. При подобной форме организации работы каждый ребенок имеет свой участок и отвечает только за себя. Даже если одинаковое задание дается двум детям, все равно каждый выполняет его отдельно.

Совместный труд предполагает взаимодействие детей, зависимость каждого от темпа, качества работы других. Цель, как и в общем труде, – единая.

Р. С. Буре предлагает при такой форме организации распределять детей на звенья. Каждое звено имеет свое трудовое задание, а внутри звена дети работают «цепочкой»: один снимает игрушки с полки и ставит на стол, другой их моет, третий протирает, четвертый снова помещает на полку. Качество и скорость работы одного ребенка влияют на те же показатели работы другого. При такой форме организации повышается чувство ответственности за общее дело. Между детьми устанавливаются деловые взаимоотношения. Разрыв в цепочке происходит, если кто-то нарушает общий темп работы. И тогда дети начинают самостоятельно регулировать взаимодействие.

Наконец, *коллективной можно назвать такую форму организации труда, при которой дети наряду с трудовыми решают и нравственные задачи: договариваются о разделении труда, помогают друг другу в случае необходимости, «болеют» за качество общей, совместной работы.* При этом воспитатель заранее планирует ситуации, которые будут «провоцировать» детей к установлению взаимоотношений. Он не допускает случайных объединений детей, а продумывает их (рядом с кем поставить работать Зину, которая любит отвлекаться; какое задание лучше дать Юре – он не умеет работать быстро, хотя и выполняет все качественно; у Коли нужно воспитывать умение и желание помогать другим; кому поручить относительно новый для детей участок работы и т. п.). Коллективная форма потому и называется коллективной, что она способствует целенаправленному воспитанию коллективных взаимоотношений.

Итак, не каждый общий и даже не каждый совместный труд – коллективный. Но каждый коллективный труд – общий и совместный. Важно, чтобы воспитатель хорошо это

осознавал и знал, как организовывать действительно коллективный труд детей. К сожалению, в практике часто общий труд принимается за коллективный. А задача воспитания коллективизма если и решается, то это происходит в силу случайно возникающих, а не заранее продуманных педагогом ситуаций, в результате снижается воспитывающий потенциал такой важной формы организации труда дошкольников. А между тем коллективный труд воспитывает чувство локтя, защищенность, взаимопонимание, создает положительный эмоциональный настрой – то, что А. С. Макаренко называл «мажором» в коллективе.

Общий труд возможен уже в средней группе дошкольного учреждения, совместный и коллективный – в старшей и подготовительной к школе.

Поддержанию интереса детей к коллективному труду способствует осознанное принятие его мотива и цели. Традиционно коллективный труд организуется один раз в неделю. Как правило, это уборка групповой комнаты или труд в природе. Формулировка цели всегда одна и та же – уберем в группе, чтобы было чисто и красиво. Сама по себе цель, конечно, достойная, но дети к ней привыкают, и она теряет для них привлекательность.

Возможен другой подход. На каждый месяц воспитатель определяет одну доминирующую цель. Ее выбор может быть связан с сезонными и общественными явлениями. Цель собственно труда подчиняется цели нравственной, социальной. Например:

сентябрь – сбор урожая, осенние работы на участке, заготовка природного материала для поделок. Помощь в такой же работе малышам и всему детскому саду;

октябрь – подготовка к празднику «День рождения группы»: размещение игрушек, изготовление пособий, уборка и оформление помещения группы, изготовление подарков для гостей;

ноябрь – подготовка к празднику «Мой род, моя семья». Организация работы в «мастерской добрых дел», совместная с родителями подготовка праздничного угощения, организация выставки рисунков, изготовление поделок;

декабрь – подготовка к Новому году. Изготовление елочных украшений, подарков, карнавальных костюмов, уборка помещения к празднику;

январь – работа на зимнем участке: расчистка снега, изготовление цветного льда, помощь в том же малышам.

Этот пример иллюстрирует, как наметить привлекательную для детей цель, для реализации которой наряду с другой деятельностью нужен и труд, причем наиболее подходит коллективная форма труда. Жизнь детей в группе приобретает для них эмоциональную значимость и смысл.

Следует подчеркнуть, что выделение на определенный отрезок времени общественно значимой цели труда не исключает ни другого содержания, ни иных форм организации. Дети продолжают дежурить, выполнять поручения, в индивидуальной форме обучаться трудовым навыкам.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста может быть эффективно при определенных условиях. Рассмотрим их.

Условия воспитания дошкольников в труде

рим их.

Для того чтобы дети трудились с удовольствием, необходимо создавать эмоционально-положительную атмосферу.

Когда ребенок видит, что взрослые трудятся с удовольствием, не «ропщут» на трудности, радуются удаче, результату, ему хочется трудиться так же. Важно, чтобы сам процесс труда доставлял детям радость. Для этого хорошо использовать музыку. Во время труда, не требующего большой умственной нагрузки, воспитатель включает магнитофон, проигрыватель с любимыми песнями детей или со спокойной красивой мелодией (если дети заняты ручным трудом), или с веселой бодрой музыкой (если идет уборка групповой комнаты перед праздником). Музыка не должна звучать громко. Она должна быть фоном для создания хорошего настроения. К сожалению, воспитатели недооценивают этот важный фактор при организации труда детей.

Эмоциональный накал повышается, когда вместе с детьми трудятся взрослые, особенно родители. Поэтому приглашение родителей для участия в уборке помещения, озеленении участка, изготовлении елочных игрушек и маскарадных костюмов всегда желательно. И совсем необязательно, чтобы всякий раз приходили родители всех детей. Важно, чтобы каждый ребенок знал, что и его мама и папа когда-то будут трудиться вместе с ним.

Хорошую эмоциональную атмосферу создают и обсуждение результатов труда, вручение наград. Награда за труд может быть моральной, но может быть и материализованной. Например, все, кто очень хорошо трудился, получают значок «Золотые руки», кто по своей инициативе помогал товарищам – значок «Кому помочь?» и т. п. Воспитатель может вместе с детьми придумать и сделать множество по-

добных наград. Наградой для всех может быть и общее чаепитие. Красиво расставленные и сервированные столы, цветы и вкусные булочки, которые «специально для нас испекла повар Татьяна Михайловна» создадут атмосферу праздника.

Условием, обеспечивающим воспитательный успех трудовой деятельности, является **организация материальной среды и трудового оборудования**. Существуют определенные требования к трудовому оборудованию – к их размеру, материалу, окраске – и к организации труда дошкольников. Следовать требованиям обязательно, так как это является гарантией здоровья детей, а иногда и жизни (см. приложение в кн.: Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду/Под ред. Р. С. Буре. – М., 1987). С точки зрения нравственного воспитания правильный подбор оборудования также важен. Это обстоятельство способствует более четкой организации труда, своевременному включению в труд. Оборудование должно хватать для всех детей. Конечно, можно сказать ребенку: «Подожди, сейчас Сережа покопает, а потом отдаст лопату тебе. И ты будешь копать». Но лучше, чтобы воспитатель заранее отбирал нужное количество оборудования, а если его мало, продумывал, чем будут заниматься остальные дети. Неорганизованность расхолаживает детей и снижает интерес к труду. Надо, если это возможно, использовать бытовую технику. Прежде чем дети начнут применять оборудование, следует обучить их соответствующим способам и приемам: дать возможность подержать в руках, даже обыграть, затем показать способ действия. И только после этого объявлять о начале работы.

Очень важно **учитывать нагрузку**, которую может испытать ребенок, выполняя трудовые задания. Опасно перегружать детей. Недопустимо, чтобы ребенок поднимал слишком тяжелые для него ведра с водой, песком, долго и много копал, продолжительный отрезок времени находился в одной позе и т. п. Утомление не только снижает интерес к труду, но и вредит здоровью. Однако плохо и обратное, когда ребенку предлагаются слишком легкие для него задания или дают «детские» инструменты, такие, которые пригодны только для самых маленьких или игрушечные и не подходят для серьезной работы.

Условием, поддерживающим у детей желание трудиться, является **учет индивидуальных интересов**, склонностей к тому или иному виду труда. Этот вопрос всегда был и остается предметом дискуссий для специалистов. Нужно ли при-

нимать во внимание интересы детей, ведь важно научить их любой труд выполнять охотно и с интересом? Ответ на этот вопрос может быть разным в зависимости от исходной методологической позиции. Если мы реализуем личностно-ориентированную модель воспитания, то учитывать интересы детей обязательно. Правда, при этом нужно показывать ребенку преимущество, которым обладает человек, умеющий многое и не отказывающийся от любого труда. Нельзя насильно заставлять ребенка работать. Тонкость воспитательных воздействий как раз и заключается в умении педагога создавать такие условия, в которых он сам захочет работать.

Трудом нельзя наказывать. Это правило ввел еще А. С. Макаренко, но оно не утратило актуальности и сегодня.

Труд для дошкольника – полезная и важная деятельность. Она оказывает влияние на общее развитие ребенка: на познавательную сферу, волевое, эмоциональное развитие; способствует воспитанию эстетических чувств, нравственных качеств, влияет на развитие самооценки.

Исследования в отечественной науке последних лет (А. Д. Шатова) свидетельствуют, что трудовое воспитание служит фундаментом для формирования основ экономического воспитания. Об экономическом воспитании дошкольников в прежние времена речи не было. И лишь в последнее десятилетие встал вопрос о том, что современный человек должен обладать экономическим мышлением, деловыми качествами, способностью к предпринимательству. Эти требования общества сделали проблему экономического воспитания актуальной уже и применительно к дошкольному возрасту. Ребенок с малых лет соприкасается с экономическими категориями, такими, как деньги, вещи, труд, стоимость. В разработанной А. Д. Шатовой программе выделено четыре раздела, вокруг которых автор группирует содержание знаний и методическую работу с детьми: «Труд-продукт», «Реклама», «Деньги», «Полезные навыки и привычки в быту». В процессе работы по формированию у детей экономического образа мышления уточняют представление о том, что в основе благополучия жизни человека лежит труд. Человек своим трудом создает вещи не только для себя, но и для всех. Создавая что-то, люди получают за свою работу деньги, чтобы на эти деньги покупать необходимые вещи, сделанные для них другими людьми.

Указанная выше программа построена на нескольких важных теоретических положениях, связанных с развити-

ем личности ребенка: всякая личность развивается в деятельности; базовой деятельностью человечества является труд; сущность экономического воспитания заключается в формировании разумных потребностей и бережного отношения к окружающей природе и миру вещей.

Программа «Дошкольник и экономика» ориентирована на старший дошкольный возраст, но работу по формированию основ экономического образа мышления можно и нужно начинать значительно раньше. На первом ее этапе социальный опыт ребенка обогащают примерами, характеризующими отношение к миру: взрослый учит не пачкать одежду, не ломать игрушки, не выбрасывать продукты. Обучение осуществляется не посредством этических бесед, а в повседневной жизни, в конкретных ситуациях. Важно, чтобы так же, на конкретных примерах, взрослый учил детей исправлять ситуацию: «Поломалась игрушка? Это плохо, но мы ее можем с тобой починить, а потом ты больше не будешь дергать мишку за лапу, правда?»; «Испачкалось платье? Жаль, но мы его стираем. Девочка всегда должна быть чистой и аккуратной» и т.п. Взрослый при этом решает сразу несколько задач: подчеркивает необходимость бережного отношения к вещам и показывает ребенку способ такого отношения; вселяет в него уверенность в своих силах, внушает, что трудом можно исправить случившееся. Уже в младшем возрасте дети могут видеть (если взрослый привлекает к этому их внимание), как родители бережно относятся к воде, электричеству: «Давай выключим в этой комнате свет, там же сейчас никого нет» и т.п. Так, еще до начала систематического, осознанного приобретения знаний об экономической стороне действительности у малыша складываются представления о нормах и правилах отношения к миру. Чем больше единичных примеров накопится в опыте ребенка, тем больше у него будет материала для обобщения и выводов, когда он станет постарше.

Серьезная проблема – воспитание разумных потребностей. Она связана с нравственным, волевым, умственным, трудовым и экономическим развитием личности. Чем старше становится ребенок, тем больше он видит предметов, вещей, которые ему нравятся, которые он хотел бы иметь. И перед взрослыми, прежде всего перед родителями, бабушками, дедушками, стоит задача – научить ребенка ограничению своих желаний. Надо, чтобы ограничение было разумным и осознавалось ребенком постепенно. Не стоит категорично заявлять: «Мы сейчас зайдем в магазин, ни о чем

меня не проси, у меня нет денег». Результат получается обратный – ведь запретный плод всегда сладок. Лучше приучать малыша к разумному подходу: «Мы купим то, что тебе действительно необходимо, не стоит покупать случайные, плохие вещи». Можно иногда устраивать день покупок. Предварительно надо сказать ребенку, сколько денег можно будет потратить и вместе с ним определить, какие покупки будут сделаны.

Связь между трудом, деньгами и возможностью удовлетворять свои потребности дети могут усваивать и через собственные игры. Так, в старших группах можно иногда проводить игру «магазин». В магазине будут «продаваться» сделанные детьми вещи. Платить за вещи можно «детсадовской валютой» – изготовленными детьми деньгами. Можно придумать деньгам название (ведь в каждой стране деньги называются по-разному), например «садики». Дети изготавливают (дома или в детском саду) поделки, игрушки, рисуют картины. Качество товара должно быть высоким. Воспитатель принимает его и выплачивает изготовителям определенную сумму. Потом всё выставляют в витринах магазина, и дети сами определяют и рассчитывают, что они могут купить сейчас или сколько нужно еще заработать. Дети с большим интересом участвуют в этой игре и постепенно начинают осознавать зависимость между качеством и стоимостью, вложенным трудом и возможностью удовлетворять свои потребности.

Экономическое воспитание – новая область в воспитании наших детей, особенно дошкольников. В его теории и практике еще много противоречий и нерешенных вопросов. Но актуальность такого воспитания бесспорна. Она вызвана требованиями времени.

Трудовое воспитание дошкольников осуществляется с помощью ряда средств: собственной трудовой деятельности

Средства трудового воспитания дошкольников

детей, ознакомления с трудом взрослых, художественных средств.

Собственная трудовая деятельность детей является необходимым средством трудового воспитания. Это естественно. Нельзя научиться чему-либо, не делая этого. Как можно сформировать у ребенка умение трудиться вне трудовой деятельности? Однако в практике можно встретиться с такими фактами, когда воспитатель решает задачи трудового воспитания не в труде, а в игре. Например, планируя игру в парикмахерскую, воспитатель пишет: «Формировать у детей умение пользо-

ваться расческой, аккуратно причесываться». В данной записи сразу две педагогические ошибки. Во-первых, воспитатель не знает природы и особенностей детской игры: в игре ребенок действует «как будто» – он как будто причесывается, как будто делает красивую прическу. Игра исходно появилась из потребности ребенка выполнять трудовые действия взрослых, которые в реальной жизни ему недоступны. Если же он начнет делать все всерьез – игра пропадет. Во-вторых, всякое «формирование умений» всегда требует показа, объяснения, упражнений, повторений. Можно ли это делать в процессе игры? Конечно, нет.

Трудовая деятельность является ведущим средством трудового воспитания. Дети обучаются в ней конкретным трудовым умениям и навыкам, добиваются результата, удовлетворяют свою потребность в реальном приобщении к миру взрослых. С помощью этого средства решаются прикладные, практические задачи трудового воспитания.

Ознакомление с трудом взрослых. Это средство позволяет расширить представления ребенка о содержании деятельности человека, об общественной значимости труда, об отношении к труду. Таким образом, ознакомление с трудом взрослых направлено на решение интеллектуально-нравственных задач трудового воспитания. В дошкольной педагогике существует несколько разных подходов к проблеме ознакомления детей с трудом взрослых. Одни авторы (В. И. Логинова, М. В. Крулехт) считают, что ребенка нужно знакомить с процессом труда взрослых, рассказывать о создании разных продуктов труда. В результате у детей будет формироваться представление о содержательной части трудовой деятельности взрослых, станет воспитываться уважение к труду. Другие авторы (С. А. Козлова, А. Ш. Шахманова) полагают, что нужно знакомить дошкольников с человеком-тружеником, с его отношением к труду, формировать представление о том, что профессия появляется в ответ на потребность людей в ней – врач нужен, чтобы лечить людей, учитель – чтобы учить детей. Ознакомление же с процессом труда должно служить фоном, содержанием, на котором можно конкретизировать деятельность человека.

Когда ознакомление с трудом взрослых рассматривается как средство трудового воспитания дошкольников, возможен как первый, так и второй подход. Когда решается группа задач, связанная с обучением конкретным трудовым навыкам, можно опираться на первый подход. В том слу-

чае, когда решается вторая группа задач трудового воспитания, связанных с формированием отношения к труду и нравственных качеств личности, более адекватен второй подход.

Рассматриваемое средство воспитатель может использовать как пример для подражания, образец, на который ребенок будет ориентироваться. Однако, знакомясь с трудом взрослых, ребенок может столкнуться не только с положительным, но и с негативным отношением к труду, с недобросовестностью и ее последствиями. Подобные случаи педагог может использовать для формирования у детей представления о необходимости ответственного отношения к труду.

Важно обращать внимание детей на творческое отношение взрослых к своему труду (подробно работа по данному разделу воспитания рассматривается в рамках курса «Методика ознакомления детей с социальной действительностью»).

Художественные средства: *художественная литература, музыка, изобразительное искусство.* С помощью данной группы средств у детей формируются представления о содержании труда, об отношении людей к труду, о том, как оценивают окружающие труд других людей и др. Эти средства служат для воспитания нравственных чувств и отношений.

Роль художественных средств в трудовом воспитании дошкольников своеобразна. Нельзя научить человека трудиться, слушая музыку, рассказ, сказку или рассматривая картину о труде. И тем не менее, именно с помощью художественных средств можно вызвать у детей интерес к труду, желание быть похожим на тех, кто трудится, понять важность и общественную значимость труда людей.

В работе с детьми ежедневно воспитатель использует **пословицы и поговорки.** Эти «жемчужины народной мудрости» помогают ему в лаконичной форме похвалить и подбодрить ребенка («Маленький, да удаленький», «Глаза боятся, руки делают»), высказать отношение к лени («У лодыря Федорки всегда отговорки», «Труд кормит, а лень портит», «Ленивые руки чужие труды любят», «Умелые руки не знают скуки»), подчеркнуть важность труда («Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, кто на дело гош», «Хочешь есть калачи, не лежи на печи»). Пословица не воспринимается ребенком как нотация, и поэтому она эффективнее как средство воспитания.

Моральная ценность труда утверждается и **в сказках.** Во многих народных сказках положительный герой, как правило, трудолюбив, готов помочь другому и поэтому в

конец концов вознаграждается любовью, богатством, признанием.

В авторских художественных произведениях отражено отношение к труду как важной деятельности человека («Кем быть?» В. Маяковского, «А что у вас?» С. Михалкова), показан процесс труда («Как печатали вашу книгу» С. Маршака, «Про чай», «Как вата на кусте растет» А. Ивича и др.), рассказывается об отношении человека к труду, любви к своей профессии, самоотверженности и добросовестности («Какие они, полярники» А. Членова, «Сквозь буран» И. Винокурова). Важна и энциклопедическая литература, из которой дети узнают и о происхождении разных профессий, и о процессе изготовления вещей, предметов, и о знаменитых людях, чей труд оказал влияние на прогресс человечества. С помощью художественного произведения можно сделать обобщение о пользе труда, взаимосвязи и взаимопомощи людей разных профессий. Вот, например, стихотворение Ю. Тувима «Все для всех»:

Каменщик строит жилища,
Платье – работа портного.
Но ведь портному работать
Негде без теплого крова!
Каменщик был бы раздетым,
Если б умелые руки
Вовремя не смастерили
Фартук, и куртку, и брюки.
Пекарь сапожнику к сроку
Сшить сапоги поручает.
Ну, а сапожник без хлеба
Много ль нашьет, наточает?
Стало быть, так и выходит:
Все, что мы делаем, нужно.
Значит, давайте трудиться
Честно, усердно и дружно.

Читая детям художественные произведения о труде, воспитатель решает сразу несколько важных обучающих и воспитательных задач: дети узнают о разных профессиях, у них появляется интерес к еще одной стороне деятельности взрослого человека, формируется отношение к ней, по крупицам складывается образ, к которому ребенок начинает стремиться, создавая себя. Правда, это может произойти лишь при условии, если воспитатель использует художественную ли-

тературу как средство решения педагогических задач, сам убежден в важности труда и наличии в личности качеств человека-грузеника, является для детей примером в этом и умеет сочетать чтение художественных произведений с организацией собственной трудовой деятельности и деятельности детей.

Средством воспитания детей выступают и **произведения изобразительного искусства**. Рассматривая картины мастеров-художников, дети не только видят процесс труда, но, что более важно, проникаются настроением картины. В одном случае – это радость, эмоциональный подъем («Хлеб» Т. Яблонской), в другом – тихая, спокойная передышка («Ужин трактористов» А. Пластова), наслаждение своим трудом («Кружевница» В. Тропинина). Но труд не всегда легок и прост. Дети должны знать это, чтобы научиться относиться к людям, которые трудятся, с уважением, сочувствием. Поэтому со старшими дошкольниками можно рассматривать и такие картины великих мастеров, как, например, «Кочегар» Н. Ярошенко или «Ремонтные работы на железной дороге» К. Савицкого и др. Воспитатель может порекомендовать родителям сходить с детьми в картинную галерею или посмотреть репродукции дома и побеседовать о содержании картин со своим ребенком.

К группе художественных средств трудового воспитания относятся **диа- и видеофильмы, слайды**. К сожалению, особенно в последние годы, мало создается таких средств на тему труда людей. Однако в прежние годы их было достаточно и они не утратили своей актуальности. Так, например, диафильм «Как трудятся колхозники в разное время года» несовременен лишь словом «колхозники», все же остальное – содержание труда, его процесс вполне современны и диафильм можно показывать детям и проводить по нему беседу о труде людей в сельском хозяйстве.

Помогает воспитанию желания трудиться музыка. В опыте наших болгарских коллег уже давно используется музыка как сопровождение труда детей. Магнитофонные записи можно использовать и в группе, и на участке. Музыка повышает настроение, придает работе определенный ритм. Под музыку физический труд становится легче и приятнее. Ее полезно использовать во время коллективной уборки групповой комнаты, во время ручного труда, труда на пришкольном участке. Дети могут тихонько подпевать исполнителю. Хорошо, если и воспитатель вместе с детьми тихонечко поет спокойную песню и работает. Конечно, это

возможно в тех случаях, когда не идет прямое обучение трудовым действиям.

Все названные художественные средства эффективны в педагогическом процессе, если используются систематически, во взаимосвязи друг с другом и с организацией трудовой деятельности дошкольников.

Раздел третий

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Глава XII

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

Как уже отмечалось выше, в истории человечества обучение (как и воспитание) возникло в связи с потребностью сохранить и передать имеющийся опыт подрастающему поколению, подготовив его таким образом к самостоятельной жизни. Так же, как и воспитание, обучение первоначально носило интуитивный характер и сводилось в основном к случайной передаче информации и подражанию детей деятельности взрослых. Постепенно оно превратилось в целенаправленный, планомерный процесс, который осуществлялся в школе, университете.

Со временем человечество накопило богатый опыт обучения подрастающего поколения. Возникла потребность в его анализе, обобщении. Эту миссию выполнил Я. А. Коменский, заложивший основы теории обучения (см. гл. II настоящего пособия). Его идейными продолжателями в разработке научных основ обучения стали И. Г. Песталоцци, И. Герbart, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Д. Дьюи и многие другие педагоги. С конца XIX в. начинается интенсивное изучение психологии обучения.

Дидактика – это отрасль современной педагогики, которая изучает теорию обучения и образования. В ней содержится общепедагогическое научное обоснование содержания образования, методов, средств и организационных форм обучения. Внутри самой дидактики выделяются направления, связанные со спецификой возраста обучаемых (дошкольная дидактика, дидактика начального образования, дидактика высшей школы и др.), а также с особенностями преподавания той или иной учебной дисциплины (частные методики, например методика преподавания математики, методика преподавания истории, методика развития речи и др.).

В современной дидактике обучение и воспитание не противопоставляются. Напротив, подчеркивается их единство, «родство» по многим показателям. Прежде всего, отмечается их единая социальная природа: они возникли и функционируют как ответ на потребность человечества сохранять, воспроизводить свой общественно-исторический опыт, передавать его подрастающему поколению. На протяжении всей истории человечества обучение и воспитание непосредственным образом зависят от социально-экономических, политических, культурных процессов в обществе, но и сами оказывают влияние на эти процессы, представляя собой действенные факторы развития личности, ее совершенствования, «облагораживая» человечество в целом.

Воспитание и обучение «родственны» по способам своего осуществления: единый общественно-исторический опыт, адаптированный к определенной возрастной категории детей, передается с помощью механизма социального взаимодействия – общения. Обучение представляет собой общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их усваивает (А. Н. Леонтьев). При этом учитываются психофизиологические возможности ребенка, их динамика. В связи с этим процессы обучения и воспитания не остаются неизменными даже на протяжении одного периода детства: обогащается и усложняется их содержание, изменяются формы, становятся более разнообразными способы воздействия на растущего человека.

В современном обществе воспитание и обучение направлены на целостное развитие личности, хотя их цели дифференцируются (правда, условно). Воспитание направлено на формирование системы ценностей, способов общественного поведения. Для обучения приоритетным является формирование системы знаний, умений, способов познавательной и практической деятельности. В последние годы в педагогическую лексику все активнее входят понятия «обучающее воспитание», «воспитывающее обучение», подчеркивающие единство воспитания и обучения в формировании личности. Необходимо отметить, что в этом процессе роль **систеобразующего фактора выполняет обучение**, поскольку оно затрагивает всю жизнедеятельность обучаемого: обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-оценочного отношения к миру, к самому себе (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Воспитание и обучение детей дошкольного возраста – единый целостный педагогический процесс, который осуществляется на протяжении всего пребывания ребенка в дошкольном учреждении во всех видах деятельности и направлен на решение задач его разностороннего развития, подготовку к школе.

Дошкольная дидактика

Дидактика детского сада представляет собой отрасль общей дидактики. В ней содержится теоретическое обоснование цели дошкольного обучения, представлены его содержание, формы организации, методы и средства, обеспечивающие целостное развитие личности ребенка и подготовку его к обучению в школе.

Впервые обоснование идеи последовательного обучения детей дошкольного возраста было дано в книге **Я. А. Коменского** «Материнская школа». Цель дошкольного обучения великий педагог видел в освоении ребенком разнообразных знаний об окружающем мире, в нравственном развитии и подготовке к школе. Великому педагогу принадлежит честь в разработке первой в истории педагогики программы знаний, предназначенной для обучения маленьких детей в семье. Эту программу, которую сам автор назвал «полезные науки», составляют знания, сгруппированные по темам, обозначенным научными терминами. Например, «оптика» (понимание и различение света и тьмы, цветов радуги), «география» (знание ребенком места, где родился и живет, умение узнавать и отличать разные ландшафты) и т. д. Приобщение ребенка к этим и подобным знаниям из области физики, экономики, геометрии, хронологии, астрономии и др., по мысли **Я. А. Коменского**, закладывает основы общего научного образования. В книге «Материнская школа» определены пути овладения этими знаниями, причем явное предпочтение отдается организации чувственного познания.

Следующий весомый шаг в создании дидактики детского сада сделал **Ф. Фребель**, разработавший систему обучения в детском саду. Основу этой системы составляют:

- детально проработанная программа, сочетающая знания и способы деятельности;
- организация обучения в форме последовательно усложняющихся занятий.

В трудах **Ф. Фребеля** впервые в истории педагогики представлена точно расписанная методика обучения, вплоть до словесных объяснений «садовницы» (воспитательницы),

ответных реплик детей, поэтического или песенного сопровождения выполняемых действий.

Проблема дошкольного обучения получила свое развитие в трудах известных русских педагогов. **В. Ф. Одоевский** занимался вопросами первоначального обучения детей (от 4 до 10 лет). Одоевскому удалось выявить основную особенность начального обучения – его содержание представляет собой «науку до науки». Главная задача дошкольного обучения – научить детей учиться, развить их умственные способности, не стремясь при этом к обилию знаний. В книгах «Азбука для употребления в детских приютах», «Наука до науки. Книжка дедушки Ириней» **В. Ф. Одоевский** предлагает методику обучения детей, упражнения для развития умений наблюдать, сравнивать, анализировать, называть предметы и определять их назначение.

К. Д. Ушинский рассматривал вопросы обучения в период дошкольного детства в тесной связи с вопросами обучения на других возрастных ступенях. Задачи дошкольного, «докнижного обучения» он видел в развитии умственных сил и речи ребенка, в формировании умения управлять своими психическими процессами и поведением. Ушинский считал необходимым воспитывать у детей привычку к умственному труду, любовь к нему и осознанное отношение. Успешное решение этих задач – залог подготовки ребенка к школе. Познавательный материал, который содержится в учебных пособиях **К. Д. Ушинского** «Родное слово», «Детский мир», не потерял своей педагогической ценности и активно используется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Существенный вклад в разработку содержания и методики дошкольного обучения внесли **Е. Н. Водовозова**, **П. Ф. Лесгафт**, **Е. И. Тихсева**, **Е. А. Флерина**. Они тесно связывали дошкольное обучение с ознакомлением с окружающей жизнью, подчеркивали особую роль природоведческих знаний в содержании образовательной работы. В качестве средств обучения предлагались народные игры, сказки, песни, собственная художественная деятельность детей.

Ряд теоретических и практических вопросов, касающихся дошкольного обучения, рассматривается в трудах **Н. К. Крупской**. Она считала, что дошкольное обучение должно гарантировать ребенку право на образование, т. е. право на познание окружающего мира, расширение кругозора, накопление знаний. В связи с этим ею было высказано много ценных конкретных предложений к созданию программы для детского сада.

В 50-х гг. началась глубокая экспериментальная разработка теоретических основ, содержания, методики дошкольного обучения. Возглавила исследования А. П. Усова. Ей принадлежат труды, в которых анализируются полученные данные. Дошкольная дидактика обогатилась концепцией о дошкольном обучении как единстве образовательной, обучающей и воспитательной работы. Существенным вкладом в теорию были полученные в ходе исследований характеристика учебной деятельности детей и направления ее развития в условиях специально организованного обучения.

В процессе широкомасштабного эксперимента были определены содержание образовательной работы для каждой возрастной группы, средства и формы организации обучения, позволяющие наилучшим образом решать поставленные задачи, разработаны эффективные методы и приемы обучения. Предлагалось прямое обучение детей на обязательных коллективных занятиях, за которыми закреплялись определенное место и время в режиме дня.

Введение в практику работы отечественных дошкольных учреждений систематического обучения (1953) вызывало необходимость разработки частных методик. К началу 60-х гг. были созданы оригинальные методики музыкального воспитания (Н. А. Метлов, Н. А. Ветлугина), обучения родному языку (О. И. Соловьева), развития основных движений (А. И. Быкова), изобразительной деятельности (Н. П. Сакулина), формирования элементарных математических представлений (А. М. Леушина). За последнее время произошло обновление содержания частных методик, успешно решается вопрос о совершенствовании форм и средств обучения.

Дошкольная дидактика на современном этапе интенсивно развивается прежде всего за счет психологического обоснования содержания, форм и методов обучения. Существенно обогатили дошкольную дидактику психолого-педагогические исследования возрастных возможностей усвоения знаний (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), путей реализации развивающей функции дошкольного обучения (Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков). Разрабатывается проблема содержания дошкольного обучения, исследуются новые средства, в частности информационные технологии с использованием компьютера (С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, С. А. Козлова, А. Н. Давидчук и др.). В последние годы ведутся поиски новых форм организации

обучения в детском саду. Рассматриваются возможности таких форм обучения, при которых поощряется и даже стимулируется общение между детьми в процессе решения учебной задачи (Е. В. Субботский, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова). Данная форма является принципиально новой.

Обучение представляет собой специально организованную взаимосвязанную деятельность тех, кто обучает (преподавание), и тех, кого обучают (учение). Помимо этих двух компонентов процесса обучения есть третий – **научение**. На-

Процесс обучения

учение – это тот результат процесса обучения, который выражается в позитивных изменениях в развитии ребенка.

Основным компонентом является **учение** – деятельность того, кого обучают, ради которого организован процесс обучения. В зависимости от того, как протекает учение, наблюдаются те или иные сдвиги в развитии обучаемого.

Учение часто рассматривают как синоним учебной деятельности: поскольку ребенок учится, значит, он занимается учебной деятельностью. Такое отождествление учебной деятельности и учения неправомерно.

Существуют, как отмечал С. Л. Рубинштейн, **два вида учения**, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. «Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае – не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен» (*Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии*. – М., 1946. – С. 600).

Для детей дошкольного возраста второй вид учения очень характерен: они приобретают знания в игре, труде и других видах деятельности (подробнее об этом говорится в последующих главах). Например, Саша хочет построить такой же туннель из песка, как делал вчера, а песок рассыпается. «Оказывается, из сухого песка строить нельзя», – делает мальчик правильный вывод. Он получил новые представления о свойствах песка, но их приобретение не было целью деятельности, они явились *побочным продуктом* игры с песком.

Представим себе, что для ознакомления детей со свойствами песка проводится специальное занятие. Подготовлено все необходимое: раздаточный материал (горка песка на картоне или доске темного цвета, лупа), демонстрационное оборудование (одинако-

вые ведерки с песком, банки с водой, воронки). Педагог ставит перед детьми познавательную цель: узнать как можно больше особенностей песка и песчинок. В процессе специально организованной деятельности дети с удивлением обнаруживают много интересных особенностей: песчинки неодинаковы по размеру (есть крупные и совсем мелкие), по цвету (попадают темные и светлые), по степени блеска (одни блестят, другие матовые), встречаются прозрачные и непрозрачные. А затем опыты с песком, насыпанным в ведерки, помогают убедиться в том, что сырой песок тяжелее и темнее по цвету, чем сухой, что сухой песок сыплется, а влажный становится липким. Дети начинают понимать, почему песок сыпучий: песчинки не скреплены между собой, рассыпаются по листу картона. Понятнее становится причина быстрого высыхания песка: между песчинками есть свободное место, куда проникают ветер, солнечное тепло.

Что же такое учебная деятельность? Это, по классификации С. Л. Рубинштейна, первый вид учения, прямо и непосредственно направленный на овладение знаниями и умениями.

Анализ учебной деятельности, проведенный Д. Б. Элькинским, В. В. Давыдовым, показал, что она имеет свою структуру, специфическое строение, а именно: **включает учебную задачу, учебные действия, контроль и оценку.** Центральное место в структуре деятельности принадлежит учебной задаче. Учебную задачу не следует понимать как задание, которое ребенок должен выполнить на занятии. Учебная задача — это цель. Сущность цели заключается в овладении **обобщенным способом действий**, который поможет выполнить аналогичные задания, решить задачи данного вида. Так, педагог ставит цель — научить детей рисовать лиственное дерево. Основное внимание уделяется выработке умения передавать существенные признаки предмета: ствол, ветки, их расположение. Овладев обобщенным способом рисования дерева как такового, ребенок сможет использовать его при выполнении любого конкретного задания аналогичного содержания (в рисовании на темы «Осеннее дерево», «Цветущая яблоня», «Зимний сквер» и др.). Обучив детей обобщенному способу составления загадки, воспитатель варьирует задания, предлагая разный материал для решения учебной задачи: составить загадки о предметах, необходимых для труда людей, о животных, о садовых цветах и т. д.

Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, состоят из многих различных учебных операций. Для того чтобы дети овладели учебными действиями,

необходимо вначале выполнять их при полной развернутости всех операций. На первых порах операции совершаются либо материально – с помощью каких-то предметов, либо материализованно – с использованием изображений, их знаковых заменителей. Например, усваивая понятия равенства и неравенства групп предметов, ребенок выполняет действия с игрушками, картинками, фишками, замещающими реальные предметы или их изображения. Лишь постепенно, по мере отработки той или иной операции, процесс выполнения действий свертывается и совершается сразу как единое целое.

Следует отметить, что формирование учебной деятельности, даже при грамотно построенном обучении, – длительный процесс. **В дошкольном возрасте закладываются предпосылки учебной деятельности, формируются отдельные ее элементы.**

В младшем дошкольном возрасте на занятиях необходимо формировать у детей способность к постановке цели собственной деятельности (на этапе от 2 до 3 лет), учить освоению различных способов деятельности (на этапе от 3 до 4 лет). После 4 лет деятельность ребенка приобретает четкую направленность на конечный результат. Педагог приучает детей слушать объяснения, выполнять задания, не мешая друг другу; поддерживает интерес к содержанию занятий, поощряет старание, активность. Все это весьма существенно для дальнейшего развития учебной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка формируются такие элементы учебной деятельности:

- умения определять цель предстоящей деятельности и способы ее достижения, добиваться результата;
- самоконтроль, который проявляется при сравнении полученного результата с образцом, эталоном;
- умение осуществлять произвольный контроль за ходом деятельности в процессе получения промежуточных результатов;
- умение планировать деятельность, ориентируясь на ее результат.

Как показало исследование А. П. Усовой, для развития учебной деятельности ребенка необходимо формировать умения слушать и слышать воспитателя, смотреть и видеть то, что он показывает, следовать его инструкциям при выполнении учебного задания. Важным показателем развивающейся учебной деятельности А. П. Усова считала отношение ребенка к оценке со стороны педагога. Если ребенок

не реагирует на положительную или отрицательную оценку выполнения учебной задачи, значит, у него отсутствует стремление к самосовершенствованию (потребность закрепить успех, исправить ошибку, пополнить опыт), а это снижает возможности его обучения.

Успешное формирование учебной деятельности зависит от того, какими **мотивами** она побуждается. Если ребенок не хочет учиться, научить его нельзя. Внешне деятельность детей на занятии может быть похожей, но внутренне, психологически, она весьма разная. Часто она побуждается **внешними мотивами**, не связанными с усваиваемыми знаниями и тем, что делает ребенок. Малышу неинтересна математика, но на занятии он старается выполнять задания, чтобы не вызвать неудовольствие педагога. Или ребенок не любит рисовать, но делает картинку, чтобы подарить бабушке на день рождения. В детском саду дети часто занимаются, потому что «так надо», «так велют», «чтобы не ругали».

Внутренняя мотивация вызвана познавательным интересом ребенка: «интересно», «хочу знать (уметь)». В этом случае знания являются не средством достижения какой-то другой цели («чтобы не ругали», «нужно подарить бабушке»), а целью деятельности ребенка. Результаты учебной деятельности значительно выше, если она побуждается внутренними мотивами.

Деятельность педагога (преподавание) направлена на организацию процесса активного усвоения знаний, навыков, умений. Здесь важны предварительная подготовка занятия (планирование, обеспечение материально-предметного оснащения, создание благоприятной эмоциональной обстановки), непосредственная организация детей, переключение их внимания на учебное задание, четкость объяснений, грамотное руководство деятельностью детей.

На занятии главное в деятельности педагога – организация учебно-познавательной деятельности детей. Он не злоупотребляет сообщением информации, а вовлекает детей в ход своих рассуждений, в самостоятельное «добывание» знаний, создает ситуации «открытия». Необходимо учить детей рациональным приемам познания, формировать культуру деятельности; предупреждать возможные ошибки. По мере усложнения содержания обучения педагог помогает детям освоить новые способы познавательной деятельности (приемы запоминания, сравнения, использования условных знаков, наблюдения, планирования работы, анализа результатов и др.).

В деятельности педагога существенное место занимает выявление уровня обученности детей, пробелов в знаниях и умениях, несформированности предпосылок и элементов учебной деятельности. Осуществление контрольно-диагностической функции помогает педагогу правильно строить дальнейший процесс обучения.

Наконец, в поле зрения педагога постоянно находятся вопросы, связанные с воспитанием в процессе обучения. Здесь важен индивидуальный подход к детям, учитывающий их возможности, перспективы развития.

Особое внимание следует обращать на средства обучения: их состояние, художественность оформления, безопасность для детей.

Педагог должен совершенствовать методику обучения, чтобы избежать стереотипов, штампов в объяснении, показе действий. Мастерство педагога проявляется в способности очеловечить, одухотворить содержание обучения, передать его как свой взгляд на мир.

Под принципами обучения (дидактическими принципами) подразумеваются объективные закономерности, исходные положения, которыми руководствуется педагог при отборе содержания, определении форм организации, методов и средств обучения.

Принципы обучения

Как уже говорилось выше, заслуга разработки системы дидактических принципов как нормативной основы обучения принадлежит Я. А. Коменскому (см. гл. II настоящего пособия). Но эта система оказалась достаточно подвижной: в последующие столетия отвергались одни ее принципы (принцип природосообразности и др.), наполнялись иным содержанием имеющиеся, вводились новые. С чем это связано? За время, минувшее с 1654 г., когда Я. А. Коменский в своей книге «Великая дидактика» впервые сформулировал дидактические принципы, прежде всего изменились социально-экономическая и политическая ситуации в мире, что сказалось на целях обучения и воспитания; трансформировалась система образовательных учреждений. К этому следует прибавить успехи науки, которая шагнула далеко вперед, обогатившись данными о возрастных характеристиках обучаемых, об особенностях процесса познания, о роли мотивационной сферы в его ходе и др. Современные дидактические принципы опираются на познанные законы и закономерности обучения, развития познавательной деятельности.

Остановимся на тех принципах, которые лежат в основе современной теории дошкольного обучения.

Принцип воспитывающего обучения. В этом принципе проявляется одна из закономерностей процесса обучения, а именно: обучающая деятельность педагога преимущественно всегда носит воспитывающий характер. Чем младше дети, тем в более тесном единстве выступают обучение и воспитание. На протяжении всего дошкольного возраста обучение остается воспитывающим, а воспитание – обучающим. Правильно организованный процесс обучения оказывает влияние на формирование личности в целом. Это осуществляется через содержание обучения, формы его организации, методы и средства. Специально подобранное содержание обучения имеет своей целью ознакомление детей с окружающей действительностью, приобщение к культуре в самом широком смысле этого слова, на основе чего у ребенка складывается динамически развивающийся «образ мира», происходит усвоение норм отношений, становление ценностных ориентаций. В ходе обучения вырабатывается произвольность поведения, психических процессов; дети овладевают навыками общения.

Принцип развивающего обучения требует ориентации учебного процесса на потенциальные возможности ребенка. В основе принципа лежит закономерность, согласно которой обучение – движущая сила целостного развития личности ребенка, становления у него новых качеств ума, памяти и других сторон психики, а также формирования способностей, интересов, склонностей. По Л. С. Выготскому, ребенок имеет две зоны развития. Первая – *зона актуального развития* – уже достигнутый в данном возрасте уровень. Он показывает, что ребенок выполняет или может выполнить самостоятельно. Актуальный уровень развития определяет содержание сегодняшней жизни ребенка и готовит его к вхождению в завтрашнюю жизнь. Вокруг зоны актуального развития образуется широкий круг – *зона ближайшего развития*, завтрашний уровень развития ребенка. Зона ближайшего развития – определяющая в обучении и развитии: то, что ребенок в этой зоне сделает в сотрудничестве с педагогом, завтра он сумеет сделать самостоятельно, следовательно, перейдет на уровень актуального развития. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне бли-

жайшего развития» (Выготский Л. С. Собр. соч.: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 252). Концепции развивающего обучения разработаны Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, Л. А. Венгером и реализуются в практике многих школ и дошкольных учреждений.

Сущность **принципа научности** состоит в том, чтобы ребенок усваивал реальные знания, правильно отражающие действительность. Тогда в дальнейшем они составят основу соответствующих научных понятий, облегчат изучение учебных дисциплин в школе. Знания могут с разной глубиной отражать действительность, не теряя своей научности.

В исследовании А. П. Усовой доказано, что в обучении дошкольников нельзя ограничиваться эмпирическими знаниями, так как они формируют представления о внешних качествах и свойствах предметов и явлений без выделения их существенных признаков. Эмпирические знания необходимы, поскольку именно на их основе формируется способность к простейшим формам анализа, абстракции, обобщениям, умозаключениям. Но для дальнейшего развития этой способности следует давать детям теоретические знания, которые отражают общие зависимости между явлениями (некоторые математические зависимости, связи в мире природы и т. д.). Начальные формы теоретического обучения требуют соблюдения следующих правил принципа научности:

- обеспечить ребенку неискаженное первоначальное восприятие предметов, явлений, вызвать к ним положительное отношение, заинтересовать;

- при повторном восприятии объекта помочь ребенку выявить существенные признаки, свойства, подвести к пониманию простейших связей, отношений; учить правильно называть познаваемые объекты, их части, качества, используя некоторые общеупотребительные научные термины;

- раскрывать перед детьми картину развития, изменения изучаемых объектов, обращая их внимание на наиболее важные стороны процесса развития, зависимость от внешних условий, места, времени.

Принцип наглядности Я. А. Коменский справедливо считал «золотым правилом» дидактики, ибо «ничего нет в уме, чего не было в ощущениях». Полноценное обучение должно опираться на чувственный опыт ребенка, на его непосредственные наблюдения окружающей действительности. Коменскому вторил К. Д. Ушинский, утверждая, что «детская природа ясно требует наглядности». Значение данного принципа убедительно подтверждено современными ис-

следованиями: оказывается, что основная информация усваивается человеком через зрительное и слуховое восприятие. Зрительная информация воспринимается мгновенно, тогда как слуховая поступает последовательно и занимает гораздо больше времени.

Принцип наглядности соответствует основным формам мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное) дошкольника. Реальные предметы и наглядные образы способствуют правильной организации мыслительной деятельности ребенка. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным – значит создать у ребенка зрительные образы, обеспечить восприятие окружающего, включить непосредственно в практическую деятельность, связать обучение с жизнью.

Но все хорошо в меру. Следует помнить, что переоценка наглядности в обучении может задержать развитие словесно-логического мышления.

Принцип систематичности и последовательности предполагает, что усвоение учебного материала идет в определенном порядке, системе. Это требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. Последовательность обучения заложена в общеобразовательных программах, предназначенных для дошкольных учреждений. При планировании обучения педагог выделяет темы в учебном материале (труд и профессии, сезонные изменения в природе, выращивание и уход за растениями и др.); устанавливает последовательность раскрытия темы на разных занятиях и намечает методику работы, продумывает связь нового материала с ранее усвоенными знаниями, опытом детей. При этом предусматривается повторение усвоенных знаний и умений в разнообразных формах, в различной по характеру деятельности (малыши рассматривали кролика на картинке, учили о нем стихотворение, затем выполняли аппликативную работу). При таком повторении объект выступает в новом значении, что делает знания детей более богатыми и глубокими, прочными, поддающимися анализу, обобщению, систематизации.

Принцип доступности предполагает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей. Еще Я. А. Коменский выдвинул несколько правил этого принципа, не утративших сегодня своего значения:

– переходить от изучения того, что близко (история родного края) к тому, что далеко (всеобщая история);

– переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

Доступность в обучении нельзя отождествлять с его легкостью. В 70-е гг. Л. В. Занков выдвинул и обосновал **принцип обучения на высоком уровне трудности**: обучение, оставаясь доступным, должно быть сопряжено с приложением серьезных усилий, что приводит к развитию личности. Если учебный материал равен возможностям ребенка или даже ниже их, процесса развития не происходит.

Принцип осознания процесса обучения (И. Я. Лернер) близок к принципу сознательности и активности в обучении. Он предполагает необходимость развития у ребенка рефлексивной позиции: как я узнал, что не знаю, как думал раньше, почему ошибался, что хочу знать и т. п. Конечно, развивать такую позицию у ребенка должен педагог, «наталкивая» его на осознание своего «Я», своих умений, достижений, затруднений, приемов деятельности, которыми он овладел. Вопросы к детям типа: как ты узнал об этом? Как ты это сделал? Что тебе нравится в твоей работе, а что надо было сделать по-другому? – должны постоянно направлять внимание ребенка на элементарный анализ его деятельности. Если ребенок видит свои достижения, это укрепляет в нем веру в собственные возможности, побуждает к новым усилиям. Если ребенок понимает, в чем и почему он ошибся, что еще не получается, он делает первый шаг на пути к самовоспитанию. А следующие шаги ему поможет совершить педагог, подбадривая, авансируя успех, оказывая конкретную помощь.

Как говорилось выше, обучение представляет собой взаимодействие двух сторон – обучающего и обучаемых. Стиль взаимодействия педагога и детей может быть различным: авторитарным, демократическим, либеральным. В зависимости от стиля формируется модель процесса обучения. Если преобладает **авторитарный стиль**, то речь идет об **учебно-дисциплинарной модели**. При доминировании **демократического стиля** взаимодействия педагога и детей складывается **личностно-ориентированная модель**. Указанные модели отличаются целями, содержанием, методами обучения.

Долгое время в отечественной системе образования, в том числе и в дошкольных учреждениях, господствовала учебно-дисциплинарная модель. Ее целью было вооружение детей знаниями, умениями, навыками (ЗУНами). Результаты дошкольного обучения оценивались по объему знаний: счи-

талось, что чем больше «вложили» в ребенка, тем успешнее его обучали. В школе и других учебных заведениях показателями служили отметки, на основе которых высчитывались проценты успеваемости. При этом оценивались «чистые знания» (что знает, умеет ребенок) в отрыве от анализа таких важных для обучения факторов, как усилия обучаемого, его старания, мотивы учения, отношение к учению и др. А именно в этих факторах «скрываются» потенциальные возможности ребенка к обучению.

Единообразие содержания, методов и форм обучения – отличительная черта учебно-дисциплинарной модели. Обучение в дошкольных учреждениях, школах и других учебных заведениях страны проводилось по единым программам, учебным планам, учебникам и пособиям.

Девиз обучения «Не можешь – научим, не хочешь – заставим» выражал взгляд на ребенка как на существо, в котором изначально заложено нежелание учиться. Распространенными методами обучения были объяснение (монолог взрослого), деятельность детей по образцу. С помощью этих методов у детей развивали исполнительность на репродуктивно-подражательном уровне. Чтобы принудить ребенка учиться, педагоги предъявляли к нему различные требования, прибегали к запретам, нотациям, наказаниям, обращались к родителям с просьбой «принять меры», воздействовать на него.

В педагогической практике предпринимались попытки преодолеть недостатки учебно-дисциплинарной модели обучения, сделать образование интересным для детей, организовать учебно-воспитательную работу на основе любви и уважения к ним, оптимистической веры в силы и возможности обучающихся. Педагог-мыслитель и гуманист **В. А. Сухомлинский**, будучи директором Павлышской школы на Полтавщине, своей практической деятельностью доказал, что без любви и доверия к ребенку все научные премудрости, все методы и средства обучения несостоятельны. Сухомлинский попытался открыть в каждом ребенке творца, сделать для него учебу в школе радостью.

➤ Для любознательных

Вы еще не читали книгу В. А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» (Киев, 1973)? Прочитайте, вберите в себя идеи великого педагога, они помогут вам сделать «школой радости» ту группу детей, то дошкольное учреждение, где вам предстоит трудиться.

Вслед за В. А. Сухомлинским многие педагоги-новаторы (В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова и др.) претворяли в образовательной работе с детьми идеи нацеленности обучения на общее развитие ребенка, оптимистического подхода к возможностям учеников и др. Таким образом, педагоги-гуманисты, новаторы открыли путь новой модели обучения, которая стала теснить традиционную учебно-дисциплинарную модель. Этому способствовали и объективные причины общественной жизни.

Острая потребность современного общества в людях с самостоятельным, творческим мышлением, свободных от догматизма и приспособленчества, побудила ученых (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, В. А. Петровский и др.) к разработке **модели обучения**, в основе которой лежит **лично-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка**. Цель такого обучения – развитие интеллектуальных, духовных, физических способностей, интересов, мотивов, т.е. личностное становление ребенка, обретение им самого себя как неповторимой индивидуальности. Для реализации этой цели следует поддерживать у ребенка, начиная с первых лет жизни, желание приобщаться к миру человеческой культуры, передавать ему средства и способы, необходимые для этого приобщения (В. В. Давыдов, В. А. Петровский).

В лично-ориентированной модели утверждается лично-гуманный взгляд на ребенка (Ш. А. Амонашвили). Сущность этого взгляда в том, что ребенок хочет и может учиться, что важно поддерживать его «хочу» и укреплять его «могу». Главная обязанность педагога – организовать детей и вовлечь их в активный процесс решения познавательных и практических задач, в ходе которого обучаемые ощущают свой рост, радость творчества, совершенствования. В лично-ориентированной модели своя педагогическая технология: переход от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Обучение реализуется в совместной деятельности, сотрудничестве педагога и детей, в котором педагог – помощник, советчик, старший друг.

Необходимо учесть, что любая модель обучения, в том числе и такая прогрессивная, как лично-ориентированная, исследуется учеными, а реализуется, претворяется в жизнь педагогом в конкретном учреждении в процессе вза-

имодействия с воспитанниками. Педагог – главное лицо преобразования процесса обучения на гуманистической основе. Насколько это ему удастся, зависит от его профессиональной подготовки, общего культурного уровня, а также от личностных качеств (гуманизм, ответственность за судьбы детей, стремление к самосовершенствованию, культура общения и др.).

В дидактике сложились разные типы обучения: прямое, проблемное, опосредованное.

Прямое обучение предполагает, что воспитатель определяет дидактическую задачу, ставит ее перед детьми (будем учиться рисовать дерево; составлять рассказ по картинке, которая лежит перед каждым из вас). Далее дает образец способов выполнения задания (как рисовать дерево, как составлять рассказ). В ходе занятия он направляет деятельность каждого ребенка на достижение результата. Для этого упражняет детей в овладении способами, действиями, необходимыми для выполнения задания, приобретения новых знаний.

Проблемное обучение заключается в том, что детям не сообщают готовые знания, не предлагают способы деятельности. Создается проблемная ситуация, решить которую с помощью имеющихся знаний, умений, в том числе и познавательных, ребенок не может. Для этого он должен «переворочить» свой опыт, установить в нем иные связи, овладеть новыми знаниями и умениями. В проблемном обучении осознать проблемную ситуацию, разрешить ее дети могут в диалоге друг с другом и педагогом, который направляет поиск в нужное русло, в совместном мышлении. Коллективно-поисковая деятельность – это цепочка мысли и действия, идущая от педагога к детям, от одного ребенка – к другому. Решение проблемной ситуации – итог коллективной работы.

В исследованиях (И. Я. Лернер, Н. Н. Поддьяков, Л. А. Парамонова и др.) подчеркивается особая роль проблемного обучения в развитии мыслительной деятельности детей, их творческих сил. «Мышление, – пишет С. Л. Рубинштейн, – обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 347).

Очевиден нравственный аспект проблемного обучения: вместе «открыли», например, почему «заплакали стекла» в раздевальной комнате, когда прибежали туда, застигнутые на участке внезапным дождем. Мысль одного ребенка (стекла запотели от пара) дала продолжение догадке других детей (откуда появился пар в комнате – может быть, с нашей влажной одежды?; почему влажными стали только стекла?). Дети свободно высказывают свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, спорят или соглашаются. Складывается определенный стиль делового сотрудничества, в основе которого – диалог равных партнеров (Т. А. Куликова).

Задача педагога – руководить сложным ансамблем, где солистом может быть каждый ребенок. Он увлекает детей в совместный мыслительный поиск, оказывает помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов. Познавательная деятельность сопровождается эвристической беседой, в ходе которой педагог ставит вопросы, побуждающие детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем путем рассуждений приходиться к выводам.

Основная движущая сила проблемного обучения – это система вопросов и заданий, которые предлагаются детям. Какие вопросы наиболее эффективны? Прежде всего те, которые требуют установить сходство и различие между предметами и явлениями. Особое место занимают проблемные вопросы, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимися представлениями и вновь получаемыми знаниями. Ценны вопросы, активизирующие образное мышление детей, воображение.

Учитывая важную роль проблемного обучения в активизации мыслительной деятельности детей, в развитии отношений сотрудничества между ними, можно говорить о его преимуществах перед прямым обучением. Однако следует помнить и о «слабых сторонах» проблемного обучения. Прежде всего, педагогу бывает сложно определить степень трудности проблемной ситуации для детей группы (подгруппы). Для одних в этой проблеме может быть все ясно, известно по прошлому опыту, другие, напротив, «не видят», в чем она состоит, еще не «доросли» до нее. Поэтому важно подбирать группу поиска в количестве не более 5–6 человек с «равным стартом». Еще одна «слабая сторона» заключается в том, что проблемное обучение требует больших затрат времени, снижает информацион-

ную емкость занятий. Принимая во внимание эти обстоятельства, не стоит считать проблемное обучение единственным типом обучения: целесообразно сочетать его с прямым и опосредованным.

Сущность **опосредованного обучения** в том, что педагог изучает уровень обученности, воспитанности детей, знает их интересы; наблюдает тенденции развития, видит малейшие ростки нового в ребенке, того, что только проклевывается. На основе собранных данных о развитии детей педагог организует предметно-материальную среду: последовательно подбирает те или иные средства, с помощью которых можно оптимизировать процесс усвоения новых знаний, умений, упрочить возникшие интересы. Это могут быть книги, игры, игрушки, растения, оборудование для опытов, предметы утвари и др. Далее необходимо включить эти средства в деятельность детей, обогатить ее содержание, повлиять на развитие общения, делового сотрудничества. Например, дети старшей группы вернулись после летнего отдыха, некоторые из них побывали в других городах, странах. Дети обмениваются впечатлениями, но знания их отрывочны, хотя и имеют яркую эмоциональную окраску. Педагог показывает книгу – атлас для дошкольников, объясняет ее особенности, вместе с детьми отыскивает города и страны, где они побывали. Далее организует рассматривание атласа, наталкивает воспитанников на «чтение условных знаков» (достопримечательности, промышленность, растительный и животный мир). «Открытие смысла» условных знаков побуждает путешественников к связным рассказам о своих летних поездках. Их рассказы представляют интерес для других детей, которые тоже спешат поделиться личными впечатлениями о своем отдыхе. Выясняется, что есть разные страны, города, дачные поселки, деревни. А это – основание для обогащения предметно-материальной среды новыми объектами, через которые организуется опосредованное обучение: картинками и картинками, видеофильмами о сельском быте, труде, о разных ландшафтах, водоемах (морья, океаны, реки, озера, пруды) и т. п. В результате такого обучения дошкольники приобретают элементарные географические знания; расширяются их познавательные интересы, развивается сотрудничество между детьми.

При опосредованном обучении девизом становится «Научился сам – научи другого». Поэтому важно создавать усло-

вия, благодаря которым дети могли бы проявить свою *компетентность* в том или ином вопросе, рассказывать другим о том, что знают, учить тому, что умеют делать.

Ребенка особенно воодушевляет, если к нему за помощью обращается воспитатель: «Сережа, когда я была маленькой, я немного умела играть в шахматы. Помогите мне вспомнить, как надо расставить фигуры, как они ходят». Педагог в роли ученика. Согласитесь, что это не частое явление, поэтому остальные дети становятся не только зрителями в «шахматной школе», но и активными участниками: запоминают названия фигур, их местоположение на доске, способы передвижения, обмениваются мнениями, задают вопросы, сопереживают играющим. А вечером с гордостью будут говорить родителям: «Я знаю все шахматные фигуры! Сам научился!»; «Я научился ходить конем!»

Итак, суть опосредованного обучения в том, что педагог учит детей использовать разные средства для познания окружающего мира, ставит ребенка в позицию обучающего других, т.е. активно содействует взаимообучению, самообучению воспитанников. Обратите внимание на то, что руководство опосредованным обучением требует от педагога умения прогнозировать педагогический процесс, гибкости, мобильности поведения.

Задания

1. Вспомните слова Л. С. Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие». Каким требованиям должно отвечать обучение, которое имел в виду известный психолог?

2. Составьте схему «Принципы обучения».

3. Объясните, насколько правомерно использовать слова «передача опыта», когда говорится об обучении и воспитании как объективных и социальных явлениях в истории человечества, и почему это выражение неприемлемо для определения обучения и воспитания, которое осуществляет современный педагог в отношении воспитанников конкретной группы.

4. Сформулируйте, в чем заключается специфика дошкольного обучения.

5. Придумайте проблемную ситуацию, которую можно создать при обучении детей (возраст – на выбор), опишите технологию ее решения

6. В чем вы видите сильные и слабые стороны прямого, проблемного и опосредованного обучения детей дошкольного возраста?

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Обучение осуществляется различными методами. В переводе с греческого языка «метод» означает путь к чему-либо, способ достижения цели.

Понятие о методах и приемах обучения

Метод обучения – это система последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучаемых детей, которые направлены на достижение дидактических задач.

В таком определении метода подчеркивается двусторонний характер процесса обучения. Методы обучения не ограничиваются деятельностью педагога, а предполагают, что он с помощью специальных способов стимулирует и направляет познавательную и связанную с ней практическую деятельность самих детей. Таким образом, можно говорить о том, что в методах обучения отражается взаимосвязанная деятельность педагога и детей, подчиненная решению дидактической задачи.

Каждый метод состоит из определенных приемов педагога и обучаемых. Прием обучения в отличие от метода направлен на решение более узкой учебной задачи. Сочетание приемов образует метод обучения. Чем разнообразнее приемы, тем содержательнее и действеннее метод, в который они входят. Например, в старшей группе проводится беседа об осени. Педагог может использовать распространенные приемы метода беседы: вопросы к детям, пояснение, рассказывание самими детьми. А может начать беседу под тихое звучание музыки П. И. Чайковского «Октябрь» (из цикла «Времена года»), а далее демонстрировать в качестве иллюстративного материала творческие работы детей (рисунки, аппликации, поделки из шишек, желудей, рассказы детей, записанные на магнитофон), организовать прослушивание фрагментов из знакомых детям литературных произведений, анализирование календаря природы, который ведется в группе, и др. Нетрудно предположить, что второй вариант сочетания приемов обучения окажется более результативным, поскольку эти приемы вызовут в памяти и воображении детей яркие картины осени, окрашенные их собственными переживаниями, что, в свою очередь, повлечет за собой активизацию мыслительной и речевой деятельности.

Одни и те же приемы могут входить в разные методы обучения. Например, приемы запоминания, использования загадки, показа действий, вопросов входят в состав методов наблюдения, беседы, упражнения, экспериментирования и др.

Выбор метода обучения зависит прежде всего от цели и содержания предстоящего занятия. При обучении рисованию, конструированию, пению ведущим методом станет упражнение, поскольку без этого нельзя научиться рисовать, конструировать, петь. Метод упражнения преобладает и на физкультурных занятиях. На занятиях природоведческого содержания «первую скрипку» играют методы наблюдения, беседы, экспериментирования и др.

Воспитатель отдает предпочтение тому или другому методу, исходя из оснащенности педагогического процесса. Если в дошкольном учреждении мало пособий, раздаточного или демонстрационного материала, то невозможно использовать многие методы обучения. Например, в детском саду нет репродукций картин, диафильмов, слайдов, следовательно, возможность знакомить детей с окружающим миром, творчеством художников сужается. В результате преимущество отдается словесным (вербальным) методам.

Выбор метода обучения зависит также от личности педагога, от его способностей, ответственности. Воспитатель творческий, с «изюминкой» вносит много своего в методы и приемы обучения. Например, на занятии во второй младшей группе, цель которого – познакомить малышей с потешками, пестушками, педагог переоденется в сороку-белобоку, пригласит детей в гости, накормит кашкой и т. п. – словом, разыграет с ними вместе произведения фольклора так, что они надолго останутся в памяти, воображении, речи ребенка. А воспитатель, работающий формально, разместит детей за столами, прочитает потешки, попытается разучить их с детьми. Разные педагоги – разные методы обучения, а в итоге и несравнимые по эффективности результаты в развитии детей.

В современной педагогике нет единой общепринятой классификации методов обучения. В дошкольной педагогике принята классификация, в основу которой положены основные формы мышления, определяющие характер способов деятельности детей в процессе обучения. К таким формам относятся наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. В связи с этим главными методами обуче-

ния дошкольников являются практические, наглядные, словесные, игровые методы. Следует напомнить, что все эти методы в реальном процессе обучения используются в совокупности, в различных комбинациях друг с другом, а не изолированно.

Познавательная и практическая деятельность на занятиях может быть организована на основе наглядного показа соответствующих предметов и явлений. К группе наглядных методов обучения относятся наблюдение, демонстрация наглядных пособий (предметы, картины, диафильмы, слайды, видеозаписи, компьютерные программы).

Наблюдение – это умение всматриваться в явления окружающего мира, выделять в них существенное, основное, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины, делать выводы. Наблюдению ребенка следует учить с раннего возраста, развивая его наблюдательность, умение сосредоточиваться на наблюдаемом, замечать главное, размышлять над увиденным, выражать мысли словом (А. К. Матвеева, П. Г. Саморукова).

Непосредственное наблюдение детьми изучаемых объектов имеет важное значение для формирования полноценных представлений и развития познавательных процессов – восприятия, памяти, мышления, воображения. В процессе наблюдения осуществляется разнообразная мыслительная деятельность ребенка: поиск ответов на поставленные вопросы, сравнение, сопоставление. Глубоко прав был К. Д. Ушинский, когда отмечал: «Если учение имеет претензию на развитие ума в детях, оно должно упражнять их способность наблюдения».

Наблюдения проводятся на специальных занятиях (наблюдение за рыбой, кошкой с котятами), на экскурсиях. Однако педагог должен уметь использовать для организации наблюдения и любую незапланированную ситуацию, если она дает возможность обогатить детей яркими представлениями, вызвать у них гамму чувств (удивление, восхищение, наслаждение красотой и т. д.). Например, на участок прилетела стайка снегирей, на небе появилась радуга, рабочие ремонтируют крышу веранды и т. п.

В обучении дошкольников наблюдение развивается по двум направлениям. Прежде всего, *постепенно расширяется круг наблюдаемых объектов*: наблюдения в групповой комнате, затем в других помещениях дошкольного учреждения (кухня, медицинский кабинет, изобразительная студия и др.),

на участке и, наконец, за его пределами: в сквере, в парке, на школьном стадионе, у реки, на остановке городского транспорта и др. Соблюдается и *концентричность наблюдения*, когда при знакомстве с одними и теми же объектами детей ведут от узнавания объекта при первом знакомстве к выделению существенных признаков, при повторных наблюдениях – к сравнению с другими объектами и, наконец, – к обобщению. Например, в первый раз на остановке городского транспорта дети наблюдают троллейбус и автобус, учатся правильно их называть; при повторном наблюдении их внимание сосредоточивают на признаках автобуса и троллейбуса; в следующий раз дети учатся сравнивать троллейбус и автобус, их подводят к обобщению представлений и формированию понятия «городской транспорт».

В обучении дошкольников используют разные *виды наблюдений*: кратковременные и длительные наблюдения, а также повторные и сравнительные. *Длительные наблюдения* дают возможность знакомить детей с процессом развития, с изменением состояния того или иного объекта, что представляется необходимым материалом для развития мыслительной деятельности (сравнение, различение, выделение существенных признаков, установление причинно-следственных связей). Для длительных наблюдений подбирают различные объекты, находящиеся в стадии преобразования, изменения, развития (строительство дома; птицы, прилетающие на участок дошкольного учреждения; растение, выращиваемое в уголке природы или на огороде, в цветнике).

Сравнительные наблюдения представляют особую ценность для развития мыслительной деятельности детей. Детям среднего дошкольного возраста предлагают для сравнения два непосредственно наблюдаемых объекта: воробья и ворону, березу и ель. Старшие дошкольники могут сравнивать наблюдаемый объект с другим, непосредственно не воспринимаемым в данный момент (сравнение по представлению): автобус и трамвай, река и пруд, газета и письмо, сквер и лес.

В дошкольной педагогике разработаны *дидактические требования* к наблюдению как методу обучения (Е. А. Флерица, Е. И. Радина, П. Г. Саморукова и др.), а именно:

- объект наблюдения должен быть интересен для детей, так как при наличии интереса формируются более отчетливые представления;
- объект наблюдается в таких условиях, которые позволяют выявить его характерные особенности. Поэтому по

возможности следует проводить наблюдения в естественной обстановке (кролика лучше наблюдать на лужайке детского сада, а не в групповой комнате и т.п.);

– педагог намечает цель наблюдения, определяет круг новых знаний, продумывает, как их связать с опытом детей;

– детям дается целевая установка для наблюдения, что обеспечивает полноту восприятия (будем наблюдать за кроликом, потом его нарисуем, придумаем о нем рассказ);

– усвоенные в процессе наблюдения знания, зародившиеся чувства и отношение к наблюдаемому должны получить свое дальнейшее развитие в деятельности детей (в пересказывании, рисовании, лепке, художественном труде, игре);

– обеспечивать последовательность и планомерность наблюдения в соответствии с поставленными задачами, особенностями объектов, возрастом детей;

– наблюдение следует сопровождать точным конкретным словом: называть предметы, их признаки, действия. Педагог вопросами направляет внимание детей на те или иные стороны наблюдаемых объектов, объясняет связи между явлениями. Необходимо поощрять проговаривание детьми в ходе наблюдения названий объектов, действий, признаков, благодаря чему формируются более полные и осознанные представления, обогащается словарь, развивается связная речь. По ходу наблюдения следует давать краткие пояснения, можно обратиться к строчке стихотворения, пословице, народной примете. Однако основное содержание представлений должно складываться на основе активной познавательной деятельности самих детей.

Обучение, недостаточно опирающееся на наблюдение, ведет к образованию у ребенка формальных знаний, не имеющих под собой прочной чувственной основы.

Демонстрация (рассматривание) картин, репродукций, диафильмов, слайдов, видеофильмов и других наглядных средств – важный метод обучения дошкольников, позволяющий решать ряд дидактических задач. Наглядные средства дают ребенку наглядный образ знакомых и незнакомых предметов. С помощью картин, картинок, схем у детей формируются статические наглядные образы. Технические средства обучения (ТСО) используются для создания динамических наглядных образов.

На картине (в том числе и показанной с помощью ТСО) можно подробно рассмотреть предмет, его составные части, выявить свойства, которые в жизни ребенку удастся заметить не всегда. Благодаря этому осуществляются уточ-

нение, расширение, углубление представлений об окружающем мире.

Рассматривание картин, картинок и других наглядных средств помогает развивать наблюдательность, мыслительные процессы (сравнение, различение, обобщение, анализ), обогащать речь, оказывать влияние на интересы. Картинка дает пищу для воображения, творческой деятельности ребенка.

Большую роль демонстрация наглядных средств играет в расширении кругозора детей, поскольку появляется возможность дать представление о тех событиях, явлениях, предметах, которых нет в опыте обучаемых, которые они не могут непосредственно воспринимать. Например, животные разных географических широт, события прошлых лет, труд взрослых, города и страны и многое другое.

В дошкольном учреждении используются *разные виды картин*. Прежде всего – это *специально созданные дидактические картины*, часто объединенные в специальные серии (о временах года, животном мире и др.). Приобщению детей к культуре, искусству служат *репродукции картин известных художников* (например, «Грачи прилетели» А. К. Саврасова, «Золотая осень», «Март» И. И. Левитана, «Иван-царевич на Сером Волке», «Аленушка» В. М. Васнецова и др.). В качестве наглядного средства обучения используется и *книжная графика* (иллюстрации в книге), с помощью которой оживают герои произведения, возникают страны и города, где происходят события. Кроме того, педагог подбирает *предметные картинки*, классифицирует их по темам («Игрушки», «Транспорт», «Труд взрослых», «Животные», «Наш город» и др.), оформляет и использует для индивидуальных занятий с детьми, а также в качестве раздаточного материала для групповых и фронтальных занятий.

В учебных целях на занятиях демонстрируются слайды, диафильмы, видеофильмы, применяются компьютерные программы. С помощью слайдов может иллюстрироваться рассказ педагога, что сделает его убедительнее, ярче. Диафильмы и видеофильмы дают возможность приобщать детей к учебному кино, особенностью которого является познавательное содержание. Примером могут служить фильмы «Откуда хлеб пришел», «Москва строится», «Кремль», «Кружка молока» и др. Восприятие такого фильма требует подготовки детей, постановки перед ними вопросов, на которые они должны ответить после просмотра. Поэтому демонстрация фильма – это часть заня-

тия, длительность которого не превышает 10 мин. После просмотра проводится беседа по ранее предложенным детям вопросам. Если дети затрудняются с ответами, можно повторно показать отдельные кадры, фрагменты фильма. Через несколько дней организуется повторный показ фильма, после чего целесообразно побеседовать с детьми, побуждая их не столько к пересказу содержания, сколько к анализу фактов, установлению связи между ними.

Необходимо учитывать, что простая демонстрация какого-либо предмета, явления, его изображения еще не обеспечивает выделение ребенком нужных сторон и свойств данных объектов. Стихийно протекающее восприятие не приводит к формированию правильных представлений о предметах. Необходима руководящая роль педагога, который организует процесс детского восприятия. Организация заключается в том, что взрослый в строгой последовательности выделяет различные стороны и свойства предмета, увязывая отдельные знания в целостное представление об объекте.

В связи с этим важен порядок вопросов, посредством которых педагог руководит рассматриванием картины. В начале он использует вопросы, помогающие восприятию общего смысла картины («Что нарисовано на картине?»; «Что изобразил художник?»). Затем перед детьми ставятся вопросы, побуждающие к анализу содержания (кто и что изображено, каковы их свойства, особенности, действия). После этого предлагаются вопросы, требующие установления связей между изображенными предметами, лицами. Далее следуют вопросы, которые стимулируют воображение ребенка, побуждают к самостоятельным выводам, суждениям. Оправдывает себя такой прием, когда детям предлагают представить себя какими-либо персонажами картины и рассказать об их действиях, переживаниях, «озвучить картину».

Таким образом, наглядные методы обучения направлены на формирование у ребенка отчетливых представлений о предметах и явлениях окружающего мира, на развитие мышления, познавательных процессов.

В обучении детей используются наглядные приемы обучения: показ способов действий, показ образца. Эти приемы основаны в значительной мере на подражании и его роли в усвоении ребенком знаний и умений.

Показ действий, способов работы, последовательности ее выполнения применяется на физкультурных, му-

зыкальных занятиях, на занятиях по изобразительной деятельности, в трудовом обучении. Этот прием раскрывает перед детьми задачу предстоящей деятельности, направляет их внимание, память, мышление. Показ должен быть четким, точным. Необходимо, чтобы дети увидели каждое движение, заметили особенности его выполнения. Каждое свое действие воспитатель обозначает словом: «Делаю лунку в земле, но не очень глубокую. Теперь осторожно беру черенок. Осторожно, потому что у него очень тонкие корешки, их легко повредить». Слово должно дополнять движение, характеризовать его направление. Иногда к показу отдельных движений, действий педагог привлекает кого-то из воспитанников, подготовив ребенка заранее.

Показ образца используется в обучении изобразительной деятельности, труду, особенно ручному, художественному. Педагог привлекает детей к анализу образца, определяет этапы выполнения.

К сожалению, в массовой практике нередки случаи, когда воспитатель объясняет или показывает детям то, что они уже умеют делать. В результате ребенок «привязывает инструкцию» к конкретной ситуации. Подобная же работа в других условиях вновь требует разъяснения. В результате получается «выученная беспомощность» (А. Г. Асмолов). Если педагог хочет развить у детей самостоятельность, творческие способности, он должен показывать только те действия и способы работы, которые представляются для них новыми. Например, дети научились делать коробочки по выкройке. Через некоторое время перед ними ставится учебная задача – сделать игрушку по выкройке (тематика – на выбор: корзинка, коляска, тележка, тачка). Основа конструкции прежняя, поэтому приемы работы с выкройкой снова показывать не следует. А вот натолкнуть детей на поиск приемов преобразования коробочки в другой предмет – необходимо.

В зависимости от уровня знаний и умений воспитанников педагог предлагает им или полный образец (первичное обучение приемам), или частичный (только новые элементы), или несколько образцов на выбор (творческое воплощение ранее усвоенных приемов).

Практические методы

Практические методы обучения – это такие методы, с помощью которых педагог придает познавательной деятельности детей, усвоению новых знаний, умений практический характер. Это значит, что деятельность направлена на реальное

преобразование вещей, в ходе которого ребенок познает такие их свойства, связи, которые недоступны непосредственному восприятию. Например, с помощью несложных опытов дети осознают свойства магнитов, убеждаются, что для роста и развития растений необходимы свет, тепло, влага и т. п. Практические методы широко используются в обучении родному и иностранному языкам, танцам, пению, конструированию, лепке, рисованию, аппликации, ручному труду, математике. Так, первые математические представления у дошкольников формируются на основе практической деятельности с группами предметов (А. М. Леушина, Г. А. Корнеева). Возводя постройку из строительного материала, ребенок на практике убеждается в том, что ее прочность зависит от расположения деталей.

Педагог должен учитывать познавательную ценность различных видов деятельности с тем, чтобы ставить перед детьми последовательно усложняющиеся практические задачи. Например, привлекая детей к уходу за комнатными растениями, «озадачивать» вопросами типа: все ли растения нуждаются в одинаковом поливе? Почему стебель растения наклоняется в сторону солнца? Какой из этого можно сделать вывод?

Ведущими практическими методами обучения являются упражнение, опыты и экспериментирование, моделирование.

Упражнение – многократное повторение ребенком умственных или практических действий заданного содержания. Благодаря упражнениям дети овладевают различными способами умственной деятельности, у них формируются разнообразные умения (учебные, практические).

Значительная часть содержания дошкольного обучения может быть усвоена ребенком посредством упражнений. Чтобы научиться петь, танцевать, выполнять основные и спортивные движения, грамотно говорить, чисто произносить звуки, рисовать, лепить, ребенку необходимо овладеть соответствующими способами действий. Многие упражнения носят предметный характер, т. е. их выполнение требует использования предметов, игрушек, дидактического материала. Например, дети усваивают понятия равенства и неравенства групп предметов, упражняясь на раздаточном материале (раздавая куклам мячи, ребенок устанавливает их равное или неравное количество). Педагог учит ребенка проговаривать, называть действия с дидактическим материалом, которые тот совершает. Это служит подготовкой к «свертыванию» предметных действий, переводу их во

внутренний план, что делает ребенка способным к выполнению чисто словесных упражнений.

В обучении дошкольников применяются упражнения разного типа. В одних случаях дети выполняют упражнения, подражая педагогу (**подражательные упражнения**). К таковым относятся упражнения на развитие артикуляционного аппарата, на закрепление культурно-гигиенических навыков, с дидактическими игрушками и др. Упражнения другого типа называются **конструктивными**, потому что в них ребенок реализует задачи, аналогичные тем, которые он решал под руководством педагога. Иными словами, ребенок переносит ранее усвоенные способы действий на новое содержание. Например, сначала малыши упражнялись в рисовании кругов («клубочки», «мячи»), потом им предлагают нарисовать воздушные шарик. И наконец, ребенок выполняет **творческие упражнения**, требующие комбинирования, иного сочетания знаний и умений, которыми он владеет. Так, в старшей группе дети упражняются в составлении загадок, в придумывании концовки к рассказу, сказке, в изготовлении игрушек из природного материала.

Упражнения проводят в определенной системе, которая выстраивается на основе постепенно усложняющихся знаний и умений, а также соответствует программе обучения для конкретной возрастной группы. Усложнение упражнений происходит за счет изменений в характере знаний и умений, которые даются ребенку, а также за счет увеличения (уменьшения) времени их выполнения.

Специфика упражнений, которые используются в дошкольном обучении, состоит в том, что они, как правило, бывают включены в интересную, понятную ребенку практическую или умственную деятельность. Особое место занимают упражнения, которые входят в дидактические и подвижные игры. Благодаря игровому характеру действий дети с особым интересом и легко воспринимают новые знания и умения и закрепляют усвоенные ранее. Игровые упражнения создают атмосферу радости, эмоциональной приподнятости, что очень важно для психического здоровья дошкольника, особенно младшего возраста.

Дидактические правила проведения упражнений таковы:

– ставить перед детьми учебную задачу, говорить, что им предстоит делать (будем учиться делать из бумаги одежду для куклы, составлять предложения, решать задачи, пересаживать растения и т. д.);

– показывать способ выполнения действий с одновременным словесным пояснением. (Постепенно у ребенка формируется образ предстоящей деятельности, в соответствии с которым он выполняет упражнение.) В случае затруднений напоминать, с помощью вопроса заострять внимание детей на трудном, непонятном, иногда подсказывать, советовать, подбадривать. Если способ действий оказывается сложным (помыть и вытереть игрушку), разрешать малышам сразу после показа и объяснения педагога выполнять его поэтапно;

– для усвоения знаний и умений требуются многократные упражнения, но с постепенно усложняющейся задачей, с введением новых приемов работы, с использованием иного предметного оборудования. В повторные упражнения следует включать условия, задачи, требующие от детей проявления творчества;

– выполнение детьми упражнений нуждается в контроле со стороны педагога, иначе могут закрепиться ошибочные приемы работы, искаженные знания. От прямого контроля переходить (через игровой образ, анализ продуктов деятельности) к косвенному, постепенно развивая у детей элементы самоконтроля.

Опыты и экспериментирование. Элементарные опыты и эксперименты, которые используются в дошкольном обучении, направлены на то, чтобы помочь ребенку приобрести новые знания о том или ином предмете. В ходе опытов и экспериментов ребенок воздействует на объект с целью познания его свойств, связей и т. п.

Деятельность экспериментирования, которая формируется в русле собственной активности ребенка, интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного возраста (Н. Н. Подъяков, С. Л. Новоселова). В отечественной науке экспериментирование рассматривается как особая форма поисковой деятельности ребенка.

Для усвоения некоторых признаков и свойств предметов эффективны поисковые действия ребенка, направленные на определенный результат. Например, воспитатель организует несложный эксперимент, в процессе которого дошкольники посредством поисковых действий выявляют свойства (плавают–тонут) различных предметов: опускают в таз с водой поочередно кнопку, дощечку, лодочку, гвоздь, высказав предварительно предположения относительно их способности плавать. Благодаря поисковым действиям развивается наглядно-действенное мышление. По-

исковые действия, которые стимулируются педагогом в процессе обучения, направлены на познавательный результат, в этом их педагогическая ценность.

Многие предметы, вещества (вода, песок и др.) обладают признаками, непосредственно воспринимаемыми при помощи органов чувств (цвет, величина, форма, запах) и скрытыми, не поддающимися такому непосредственному восприятию (хрупкость, переход воды из одного состояния в другое и пр.).

Выявление скрытых признаков осуществляется с помощью элементарных опытов. В ходе их педагог вместе с детьми создает специальные условия, которые помогают определить тот или иной скрытый признак. Таковы опыты превращения воды в пар, снега – в воду; опыты с песком и глиной, с воском.

Опыты помогают детям глубже осмыслить явления, которые происходят в окружающем мире, выяснить связи между ними. Благодаря опытам и экспериментированию у ребенка развиваются наблюдательность, способность сравнивать, сопоставлять, высказывать предположения, делать выводы.

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и др.).

Метод моделирования, разработанный Д. Б. Элькониным, Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддьяковым, заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой, песок – кашкой для куклы, а он сам – папой, шофером, космонавтом). Опыт замещения накапливается также при освоении речи, в изобразительной деятельности.

В дошкольной педагогике разработаны модели для обучения детей звуковому анализу слов (Л. Е. Журова), конструированию (Л. А. Парамонова), для формирования природоведческих знаний (Н. И. Ветрова, Е. Ф. Терентьева), представлений о труде взрослых (В. И. Логинова, Н. М. Крылова)

и др. При этом учитывается основное назначение моделей – облегчить ребенку познание, открыть доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам, качествам вещей, их связям. Эти скрытые свойства и связи весьма существенны для познаваемого объекта. В результате знания ребенка поднимаются на более высокий уровень обобщения, приближаются к понятиям.

В дошкольном обучении используются разные виды моделей. Прежде всего предметные, в которых воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов. Это могут быть технические игрушки, в которых отражен принцип устройства механизма; модели построек. В настоящее время появилось много литературы, пособий для детей, где представлены модели, которые, например, знакомят с органами чувств (устройство глаза, уха), с внутренним строением организма (связь зрения, слуха с мозгом, а мозга – с движениями). Обучение с использованием таких моделей подводит детей к осознанию своих возможностей, приучает быть внимательными к своему психическому и физическому здоровью.

Старшим дошкольникам доступны предметно-схематические модели, в которых существенные признаки и связи выражены с помощью предметов-заместителей, графических знаков. Пример такой модели – календарь природы, который ведут дети, используя специальные значки-символы для обозначения явлений в неживой и живой природе. Педагог учит детей моделированию при составлении плана (комнаты, огорода, кукольного уголка), схемы маршрута (путь из дома в детский сад). Распространенными предметно-схематическими моделями являются чертежи, выкройки. Например, педагог предлагает сделать костюмы для кукол и в процессе работы формирует у детей представления о мерке, о моделировании одежды.

При анализе содержания литературного произведения целесообразно обратиться к предложенной О. М. Дьяченко методике обучения детей моделированию сказки. Содержание сказки делят на логически завершенные части, к каждой из которых на полоске бумаги дети схематично рисуют картинку (пиктограмма). В результате получается апперцептивная схема – полное представление о содержании произведения. Опираясь на нее, дошкольники успешнее пересказывают сказку, показывают ее на фланелеграфе и т. п.

Необходимо учитывать, что использование моделей возможно при условии сформированности у дошкольников

умений анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться от несущественных признаков при познании предмета. Освоение модели сопряжено с активными познавательными обследовательскими действиями, со способностью к замещению предметов посредством условных знаков, символов.

Достоинство игровых методов и приемов обучения заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится не навязанной извне, а желанной, личной целью. Решение учебной задачи в процессе игры сопряжено с меньшими затратами нервной энергии, с минимальными волевыми усилиями.

В свое время Е. А. Флерина обратила внимание на то, что игровые методы и приемы позволяют четко и полно осуществлять учебные задачи в атмосфере легкости и заинтересованности, активности детей. В современных исследованиях выявлено, что эти методы дают возможность направлять не только умственную активность детей, но и моторную. Моторная активность способствует образованию богатых ассоциативных связей, что облегчает усвоение знаний, умений. В ситуации игры процессы восприятия протекают в сознании ребенка более быстро и точно.

Игровые методы и приемы характеризуются рядом признаков. Прежде всего, они переносят учебное действие в условный план, который задается соответствующей системой правил или сценарием. Еще одна особенность заключается в том, что от ребенка требуется полное вхождение в игровую ситуацию. Следовательно, и педагог должен играть с детьми и отказаться от прямого обучающего воздействия, замечаний, порицаний.

Игровые методы и приемы достаточно разнообразны. Наиболее распространенным является **дидактическая игра**. Ей присущи две функции в процессе обучения (А. П. Усова, В. Н. Аванесова). *Первая функция* – совершенствование и закрепление знаний. При этом ребенок не просто воспроизводит знания в том виде, в каком они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, учится оперировать ими в зависимости от игровой ситуации. Например, дети различают и называют цвета, а в дидактической игре «Светофор» эти знания перестраиваются в соответствии с усвоением правил уличного движения. Сущность *второй функции* дидактической игры заключается в том, что дети усва-

ивают новые знания и умения разного содержания. Так, например, в игре «Север, юг, восток, запад» (автор И. С. Фрейдкин) дошкольники учатся ориентироваться по компасу, использовать модели (схемы маршрута).

В качестве игрового метода используется **воображаемая ситуация в развернутом виде**: с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием. Например, для совершенствования знаний о растениях, развития связной речи проводится игра «Магазин цветов», для уточнения знаний о родном городе – игра-путешествие, для обогащения представлений о декоративно-прикладном искусстве – игры «Выставка», «Магазин сувениров», «Путешествие в прошлое». Иногда целесообразно использовать в обучении такой компонент игры, как **роль**. Бабушка Загадушка загадывает загадки, Человек Рассеянный, как всегда, все путает, а дети его исправляют. Роль может «исполнять» и игрушка. Например, Петрушка просит детей научить его вежливым словам, правилам поведения.

Важное значение для повышения активности детей на занятиях имеют такие игровые приемы, как внезапное появление объектов, игрушек, выполнение воспитателем различных игровых действий. Эти приемы своей неожиданностью, необычностью вызывают острое чувство удивления, которое является прологом всякого познания (вдруг воспитатель «превратился» в Лисичку со скалочкой и от ее лица рассказывает о своих «приключениях», вдруг раздался стук в дверь и вошел Винни-Пух).

На большом эмоциональном подъеме проходят занятия, включающие инсценировки коротких рассказов, стихотворений, бытовые сценки, элементы драматизации.

К игровым приемам относятся загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования (в старших группах), создание игровой ситуации («Покажем мишке наши игрушки»; «Научим Петрушку мыть руки»; «Поможем зайчику разложить картинки»).

Словесные методы и приемы позволяют в кратчайший срок передавать детям информацию, ставить перед ними учебную задачу, указывать пути ее решения. Выше отмечалось, что словесные методы и приемы сочетаются с наглядными, игровыми, практическими методами, делая последние более результативными. Чисто словесные методы в обучении

Словесные методы

дошкольников имеют ограниченное значение. В работе с детьми дошкольного возраста, когда формируются лишь первоначальные представления об окружающем мире, недостаточно только почитать, рассказать – необходимо показать сами предметы или их изображение. По мере накопления детьми опыта объем наглядного материала может сокращаться, так как у них постепенно развивается умение понимать учебный материал, который излагается преимущественно в словесной форме.

Рассказ педагога – важнейший словесный метод, который позволяет в доступной для детей форме излагать учебный материал. В рассказе знания разного содержания передаются в образной форме. Это могут быть рассказы о текущих событиях; о временах года; о писателях, композиторах, художниках; о родном городе и т. п. В качестве материала для рассказов используются литературные произведения (рассказы К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. В. Бианки, В. А. Осеевой и др.). Очень интересны для дошкольников рассказы педагога из личного опыта «Моя первая учительница», «Как я училась читать», «Игры моего детства», «Моя любимая игрушка», «Мои друзья» и др.

Рассказ относится к наиболее эмоциональным методам словесного обучения. Обычно он оказывает сильное воздействие на ребенка, так как воспитатель вкладывает свое отношение к тем событиям, о которых повествует. Свободное владение учебным материалом дает педагогу возможность непринужденно общаться с детьми, замечать их реакцию, усиливать или, напротив, гасить ее, используя мимику, жест, речевые выразительные средства.

Рассказ достигает своей цели в обучении детей, если в нем отчетливо прослеживается главная идея, мысль, если он не перегружен деталями, а его содержание динамично, созвучно личному опыту дошкольников, вызывает у них отклик, сопереживание. Немаловажное значение для восприятия рассказа имеют художественность его формы, новизна и необычность информации для детей, выразительность речи взрослого. Если рассказ отвечает этим требованиям, то побуждает детей к обмену впечатлениями по поводу содержания не только в виде реплик, оценочных суждений, но и в форме связных высказываний, созвучных услышанному повествованию. Подобные реакции позволяют педагогу сделать вывод об эффективности проделанной работы.

Перед рассказом педагог ставит перед детьми учебно-познавательную задачу. В процессе рассказа интонацией,

риторическими вопросами заостряет их внимание на наиболее существенном.

Способность понимать рассказ, т. е. умение слушать, откликаться на содержание, отвечать на вопросы, элементарно пересказывать, складывается на третьем году жизни. В младших группах рассказ сопровождается демонстрацией наглядного материала (предметы, их изображения). Так уточняются образы героев, облегчается восприятие последовательности событий. Наглядный материал используется и в обучении детей среднего и старшего возраста, когда в рассказе повествуется о событиях, которых не было в личном опыте детей (подвиги русских богатырей, космические полеты и т. п.). В таких случаях словесные образы опираются на зрительные. Но в старших группах не рекомендуется злоупотреблять наглядным материалом: следует приучать детей к мышлению на основе слова, развивать умение учиться изустно, без опоры на наглядность, когда речь идет о тех объектах, которые им знакомы по прошлому опыту.

Беседа применяется в тех случаях, когда у детей имеются некоторый опыт и знания о предметах и явлениях, которым она посвящена. В ходе беседы знания детей уточняются, обогащаются, систематизируются. Участие в беседе прививает ряд полезных навыков и умений: слушать друг друга, не перебивать, дополнять, но не повторять то, что уже было сказано, тактично и доброжелательно оценивать высказывания. Беседа требует сосредоточенности мышления, внимания, умения управлять своим поведением. Она учит мыслить логически, высказываться определенно, делать выводы, обобщения. Через содержание беседы педагог воспитывает чувства детей, формирует отношение к событиям, о которых идет речь.

Беседа – диалогический метод обучения, который предполагает, что задавать вопросы и отвечать, высказывать свою точку зрения могут все участники беседы. Задача педагога так построить беседу, чтобы опыт каждого ребенка стал достоянием всего коллектива (Е. А. Флерина).

По содержанию различаются два вида бесед: *этические* и *познавательные*. Этические беседы проводятся только с детьми старшего дошкольного возраста, а познавательные – начиная со средней группы.

Этические беседы имеют целью воспитание нравственных чувств, формирование нравственных представлений, суждений, оценок. Темы этических бесед могут быть такие:

«О вежливости», «Как вести себя дома и на улице», «О дружбе и дружбе», «Моя любимая бабушка» и др. Этическую беседу целесообразно соединять с чтением художественного произведения, показом иллюстративного материала, демонстрацией фильма.

Тематика *познавательных бесед* определяется программой обучения. Она также тесно связана с содержанием жизни детей, событиями текущей жизни, с окружающей природой и трудом взрослых.

По *дидактическим целям выделяют беседы вводные и обобщающие (итоговые)*. Назначение *вводной беседы* – подготовить детей к предстоящей деятельности, наблюдению. С этой целью педагог выявляет опыт детей, актуализирует те знания, которые станут основой для восприятия новых объектов, явлений, вызывает интерес к предстоящей деятельности, ставит практические или познавательные задачи.

Обобщающая (итоговая) беседа проводится с целью суммирования, уточнения, систематизации знаний, приобретенных детьми по той или иной теме образовательной работы на протяжении достаточно большого отрезка времени. Например, в старшей группе велась образовательная работа по теме «Наши защитники». Детям читали художественную литературу, они оформили альбом о своих бабушках, дедушках, которые были участниками войны. В альбом поместили их фотографии, а также рассказы детей о них. Дети смотрели фрагменты видеофильмов о Великой Отечественной войне, слушали песни военных лет. Состоялась экскурсия к Вечному огню. Дети лепили, рисовали. Таким образом, было усвоено много знаний, умений, накоплено творческих работ, в которых отразились новые знания и умения, а также чувства детей. После этого педагог проводит обобщающую беседу. Предварительно он создает у воспитанников соответствующий психологический настрой: составляет экспозицию из детских работ, готовит фотоматериалы (фотографии, сделанные на экскурсии, на встрече с Петиним дедушкой, военным врачом), устраивает выставку книг о войне и др. Все это способствует оживлению сложившихся впечатлений, дает толчок воображению, создает благоприятный эмоциональный фон. В процессе беседы детям предлагаются вопросы, направленные на установление связей, отношений, обобщение усвоенных знаний. Эффективны и такие приемы, как рассказы педагога и детей, чтение стихотворений, слушание музыки, комментирование наглядного материала.

Чтение художественной литературы. Художественная литература – источник знаний об окружающем мире, важнейшее средство воспитания чувств ребенка, развития мышления, воображения, памяти. В дошкольном обучении чтение художественных произведений преследует еще одну задачу, а именно: формирование у детей способности к восприятию и осознанию художественного произведения. Эта задача связана с развитием у ребенка наглядно-образного и словесно-логического мышления. Ее решение во многом зависит от уровня эмоционального развития детей: воздействие литературного произведения тем сильнее, чем тоньше и глубже ребенок чувствует, понимает переживания других людей, проникается ими.

Чтение художественных произведений с учебной целью предполагает соблюдение ряда дидактических требований. Необходимо подбирать произведения, ценные в воспитательном отношении, соответствующие возрасту и уровню развития детей. Педагог подготавливает детей к восприятию произведения краткой беседой, ставит перед ними учебно-познавательную задачу. Следует продумывать сочетания чтения с другими методами, в частности с наглядными (здесь те же правила, которые касаются и метода рассказа). После чтения проводится беседа, помогающая ребенку полнее осознать содержание произведения. В ходе беседы педагог старается усилить его эмоционально-эстетическое воздействие на воспитанников.

В процессе обучения используются словесные приемы: вопросы к детям, указание, пояснение, объяснение, педагогическая оценка.

В обучении дошкольников необходимо сочетать разные типы вопросов (А. И. Сорокина):

– требующие простой констатации известных ребенку фактов (типа кто?, что?, какой?, где?, когда?);

– побуждающие детей к мыслительной деятельности, к формулировке умозаключений, выводов (типа почему?, зачем?, отчего?, с какой целью?).

Вопросы должны быть определенными, предполагающими тот или иной ответ ребенка; точными по формулировке, краткими.

Понятие об организационных формах обучения

В процессе обучения совместная деятельность обучающего и обучаемых осуществляется в определенном порядке и установленном режиме, другими словами, облечена в конкретную форму. Исторически сложились три формы

организации обучения: индивидуальная, групповая (с подгруппой), фронтальная (со всей группой).

Каждая из форм отличается своей спецификой, которая выражается в дидактической цели, в степени самостоятельности детей, в соотношении коллективной и индивидуальной работы, в особенностях педагогического руководства.

Индивидуальная форма организации обучения включает в себе много положительных факторов. Педагог имеет возможность определять задачу, содержание, методы и средства обучения соответственно уровню развития ребенка, с учетом темпа усвоения им материала, особенностей психических процессов и т. п. Естественно, что делать это на фронтальном занятии не представляется возможным. При всем явном преимуществе индивидуальных занятий перед фронтальными первые не могут стать основной формой обучения в дошкольном учреждении. Почему? Отметим их неэкономичность по времени. Предположим, что в группе 20 детей. На занятие с каждым ребенком отведем по 20–25 мин. Получается, что в течение более чем 6 ч педагог занят индивидуальным обучением. А что в это время делают другие дети? Кто заботится об их безопасности, развитии? Прибавьте к этому психофизиологическое состояние педагога, работающего с таким напряжением сил. Таким образом, переход на индивидуальные занятия не представляется возможным.

Современные исследования выявили еще один «порок» индивидуальных занятий. Они требуют от ребенка больших нервных затрат, создают для него эмоциональный дискомфорт. Оставшись один на один с педагогом, ребенок испытывает робость, на него «давит авторитет» знающего и умного взрослого (Е. В. Субботский). Позиция «меня обучают», оказывается, не мобилизует его, а, напротив, формирует представление о себе как о существе несамостоятельном, опекаемом, что сковывает его активность. Чтобы продвигаться в обучении, ребенку необходимо общение со сверстниками. Н. К. Крупская отмечала, что в психологическом отношении ребенок всегда ближе к другому ребенку, чем ко взрослому. От взрослого он «берет информацию», усваивает способы действий, а в сверстника смотрит, как в зеркало: каков я? В процессе общения со сверстниками он сравнивает свои достижения с чужими, успокаивается, видя, что и у другого такие же трудности в решении учебной задачи, как у него, и т. д. В результате у детей формируется способность к самооценке, взаимооценке, сопереживанию.

Но в некоторых случаях индивидуальные занятия необходимы. Прежде всего это относится к детям с недостатками в развитии, часто болеющим, имеющим проблемы с поведением (неусидчивый, повышенная возбудимость, импульсивность поведения и др.). Занимаясь с такими детьми индивидуально, педагог помогает им усвоить необходимые знания и умения, развивает способность управлять своими психическими процессами. В индивидуальных занятиях нуждаются также дети с явно выраженными способностями к той или иной деятельности (к рисованию, пению, математике), и дети с доминирующим познавательным интересом (к миру техники, к животным).

С каждым ребенком в группе педагог периодически проводит индивидуальные занятия контрольно-диагностического характера, чтобы выявить уровень его обученности, вовремя определить пробелы в усвоении знаний и умений. Это необходимо для корректировки дальнейшего обучения детей. Для такого занятия можно подбирать несколько вариантов аналогичных заданий, выполнять которые будут все одновременно.

Групповая форма обучения предполагает, что занятия проводятся с подгруппой. Для этого группа распределяется на подгруппы не более 6 человек. Основанием для комплектования могут быть личные симпатии детей, общность их интересов, но ни в коем случае не совпадение в уровнях развития. Как раз наоборот, в каждой подгруппе должны быть дети с разными уровнями развития, тогда «сильные» станут «маячками» для тех, кого часто относят к отстающим. При подготовке к занятию, в его процессе хорошо успевающие дети станут помощниками педагога: будут подбадривать неуверенных, не очень умелых, помогать им советом, показом, непосредственным участием. Обеспечить такое взаимодействие детей в учебном процессе – основная функция групповой формы обучения.

Технология проведения групповых занятий может быть разной. Иногда на занятии присутствуют сразу все подгруппы. В этих случаях педагог должен продумать, как разместить детей. Каждая подгруппа должна сидеть компактно, но в какой-то степени автономно, на некотором расстоянии от других, потому что на таком занятии уже не будет абсолютной тишины: «внутри подгруппы» дети общаются, переговариваются, взаимодействуют. Тематика занятия может быть общей для всех (лепка по сказке «Колобок», изготовление по окончании лепки макета). Завершается

занятие своеобразной выставкой работ. Каждая подгруппа анализирует, как выполнялось задание, а все вместе оценивают результаты. Подгруппы могут получить варианты одного задания (каждой подгруппе выдается конверт с заданием по конструированию из бумаги). Иногда занятия проводятся с каждой подгруппой поочередно.

Фронтальные занятия также необходимы в условиях современного дошкольного учреждения. Их содержанием может быть деятельность художественного характера. Например, музыкальные занятия, показ инсценировки, игра-путешествие, знакомство с произведениями искусства и т. п. На этих занятиях важен эффект «эмоционального воздействия и сопереживания», что приводит к повышению умственной активности, побуждает ребенка к самовыражению.

Обучение на занятиях независимо от формы его организации отличается прежде всего *программностью*. Педагог намечает программное содержание, которое должно быть реализовано в ходе занятия. Традиционно *по дидактическим задачам* занятия делились на три группы: занятия усвоения новых знаний, умений; занятия закрепления ранее приобретенных знаний, умений; занятия творческого применения знаний и умений. В настоящее время преобладают *комплексные занятия*, на которых одновременно решается несколько дидактических задач (систематизация знаний, умений и развитие творческих способностей или др.).

По содержанию занятия могут быть *интегрированными*, т. е. объединять знания из нескольких областей. Это объединение не является произвольным или механическим. Следует предусматривать интеграцию знаний таким образом, чтобы они дополняли, обогащали друг друга при решении дидактических задач. Например, перед слушанием пьесы П. И. Чайковского «Болельщик» детям показывают соответствующую инсценировку (или предлагают рассказать о своей любимой игрушке). После разучивания стихотворения о зиме малыши участвуют в общей аппликативной работе – делают панно «Снежинки» (или под музыку выполняют имитационные движения «Летят снежинки»). В физкультурное занятие органично войдет работа по формированию пространственных ориентировок.

Занятия имеют **определенное строение** (структуру), которое во многом диктуется содержанием обучения и спецификой деятельности детей. Независимо от этих факторов в любом занятии выделяются три основные части, неразрыв-

но связанные общим содержанием и методикой, а именно: **начало, ход занятия (процесс) и окончание.**

Начало занятия предполагает непосредственную организацию детей: необходимо переключить их внимание на предстоящую деятельность, вызвать интерес к ней, создать соответствующий эмоциональный настрой, раскрыть учебную задачу. Объяснение дается деловито, спокойно, в меру эмоционально. На основе объяснения и показа способов действий у ребенка формируется элементарный план: как ему надо будет действовать самому, в какой последовательности выполнять задание, к каким результатам стремиться.

Ход (процесс) занятия – это самостоятельная умственная или практическая деятельность детей, заключающаяся в усвоении знаний и умений, которые определены учебной задачей. На данном этапе занятия приемы обучения индивидуализируются в соответствии с уровнем развития, темпом восприятия, особенностями мышления каждого ребенка. Обращения ко всем детям необходимы только в том случае, если у многих наблюдаются ошибки в выполнении учебной задачи как следствие нечеткого объяснения педагога.

Минимальная помощь оказывается тем, кто быстро и легко запоминают, внимательны, умеют анализировать, сопоставлять свои действия, результаты с указаниями педагога. В случае затруднений такому ребенку бывает достаточно совета, напоминания, наводящего вопроса. Педагог дает возможность каждому воспитаннику подумать, попытаться самостоятельно найти выход из затруднительного положения. Некоторым детям порой требуются дополнительные объяснения, показ, непосредственная помощь педагога, другим достаточно словесной инструкции.

Педагог стремится к тому, чтобы у каждого ребенка получился результат, свидетельствующий о его продвижении, показывающий, чему он научился. Достижение результата – необходимое завершение практической и учебной деятельности на занятии. Это укрепляет волю ребенка, повышает интерес к приобретению знаний и умений.

Окончание занятия посвящено подведению итогов и оценке результатов учебной деятельности детей. Качество полученного результата зависит от возраста и индивидуальных особенностей детей, от сложности учебной задачи. В младшей группе педагог одобряет детей, хвалит их за усердие, желание выполнить задание, т.е. активизирует положительные эмоции, связанные с содержанием обучения. В средней группе он дифференцированно подходит к оцен-

ке результатов деятельности детей, их отношения к выполнению задания. Это делается для того, чтобы ребенок понял сущность учебной задачи, осознал значение внимательного отношения к указаниям педагога, необходимость выполнения работы в определенной последовательности. Оценка учит ребенка видеть свои успехи, а иногда и ошибки, осознавать их причины. В старшей группе к оценке и самооценке результатов своей деятельности привлекают дети.

Целесообразно напомнить, что **обучение детей не ограничивается занятиями**. Более того, как отмечала в свое время А. П. Усова, значительной частью знаний и умений ребенок овладевает без специального обучения, в повседневном общении со взрослыми, сверстниками, в ходе игр, наблюдений. Поэтому **задача педагога – помочь ребенку приобрести полноценные знания вне занятий**. С этой целью педагог продумывает задачи и способы организации обучения детей вне занятий. С кем-то надо повторить стихотворение, кого-то поупражнять в порядковом счете, с некоторыми детьми необходимо попрыгать, побегать... Подобных задач педагог намечает немало, а для их решения выбирает то или иное время дня (время прогулки, утро, когда основная часть детей еще не пришла, и т. д.).

Иногда целесообразно объединять нескольких детей, имеющих общие «проблемы» (недостатки звукопроизношения; бедность словарного запаса, пробелы в знаниях, умениях). Такая работа называется **дифференцированной**. Она экономит время педагога и предусматривает общение детей в процессе обучения. Например, педагог объединяет трех детей с неустойчивым вниманием и предлагает им участвовать в конкурсе на выполнение картинки из мозаики. А еще двоих детей, плохо владеющих ножницами, попросит помочь разрезать полоски на квадраты, которые понадобятся на завтрашнем занятии.

Обучению детей вне занятий служат дидактические и подвижные игры, подготовка к праздникам, развлечениям; чтение художественной литературы; наблюдения на прогулке и многое другое. Детям старшего дошкольного возраста целесообразно время от времени предлагать «домашние задания», выполнение которых рассчитано на помощь родителей, других членов семьи. Например, подобрать народные приметы о погоде, выучить скороговорку, загадку, стихотворение, сделать игрушку из конструктора, бумаги, природного материала и др.

Опытный педагог исподволь готовит детей к некоторым занятиям. Например, перед рассматриванием на занятии картины И. И. Левитана «Март» он обязательно привлечет детей на прогулке к наблюдению за небом, снегом. Обратит их внимание на то, что небо стало выше, синее, чаще плывут белые облака, чем это было зимой. Поймает вместе с детьми тот момент, когда снег в лучах заходящего солнца станет розовым. Другими словами, педагог готовит воспитанников к содержательному восприятию картины «Март», постоянно обогащая их новыми впечатлениями, представлениями, названиями признаков и свойств различных объектов. В повседневной жизни происходят отработка, закрепление и расширение знаний и умений, усвоенных на занятии. Так, на занятии дошкольники познакомились с пословицами. Но осознание подтекста пословицы (внутреннего смысла, второго плана) – процесс длительный. Поэтому в дальнейшем воспитатель использует все подходящие ситуации, чтобы углубить понимание пословиц, ввести их в активную речь детей.

Экскурсии представляют собой особый вид занятий, которые дают возможность в естественной обстановке знакомить детей с природными, культурными объектами, с деятельностью взрослых. Во время экскурсий дошкольники начинают познавать мир во всем его многообразии, развитии, наблюдают взаимную связь явлений.

Во второй младшей группе экскурсии проводятся внутри дошкольного учреждения, участка, а начиная со средней группы – за пределами детского сада.

Содержание экскурсий определено программой, по которой работает дошкольное учреждение. Немаловажную роль играет также непосредственное окружение дошкольного учреждения, а именно: наличие достопримечательностей, культурных объектов (библиотека, театр, концертный зал, музей и др.), природных ландшафтов (парк, сквер, река, канал и др.), производственных заведений (ателье, мастерские) и др. Воспитатель должен обеспечить непосредственное знакомство детей с наиболее яркими и интересными объектами растительного и животного мира, с сезонными изменениями в природе, с видами сельскохозяйственного и другого труда, характерными для той местности, где находится детский сад. Учет краеведческого принципа и принципа сезонности при разработке плана и содержания экскурсий обеспечивает наглядность и повтор-

Экскурсия как форма обучения

роль играет также непосредственное окружение дошкольного учреждения, а именно: наличие достопримечательностей,

культурных объектов (библиотека, театр, концертный зал, музей и др.), природных ландшафтов (парк, сквер, река, канал и др.), производственных заведений (ателье, мастерские) и др. Воспитатель должен обеспечить непосредственное знакомство детей с наиболее яркими и интересными объектами растительного и животного мира, с сезонными изменениями в природе, с видами сельскохозяйственного и другого труда, характерными для той местности, где находится детский сад. Учет краеведческого принципа и принципа сезонности при разработке плана и содержания экскурсий обеспечивает наглядность и повтор-

ность восприятия учебного материала, постепенное усложнение знаний в соответствии с особенностями детского мышления, создает благоприятные условия для развития познавательных интересов.

В каждом дошкольном учреждении определяют объекты природы, труда, общественные и культурные заведения, ознакомление с которыми целесообразно осуществлять на экскурсиях. Описание маршрутов экскурсий находится в методическом кабинете дошкольного учреждения.

При планировании системы экскурсий нужно иметь в виду следующее:

- экскурсия должна обеспечить первоначальное яркое целостное восприятие предметов и явлений, что диктуется особой ролью эмоционального фактора в пробуждении и развитии у детей любознательности, познавательных интересов;

- для расширения, углубления, обобщения представлений детей о знакомом объекте или явлении проводятся повторные экскурсии. Повторные экскурсии раскрывают перед ребенком изменения, новые качества и свойства в том объекте, явлении, который он наблюдал на предыдущей экскурсии. Целесообразно намечать повторные экскурсии на тот период, когда в наблюдаемом объекте, явлении происходят заметные и качественные сдвиги;

- постепенное усложнение программного материала должно происходить в двух направлениях: за счет расширения круга наблюдаемых явлений и за счет последовательного углубления и обобщения знаний об одних и тех же явлениях;

- на каждой экскурсии образовательные и воспитательные задачи следует решать в единстве, поэтому нужно планировать объем знаний и умений; продумывать, какие чувства, отношения, нравственные качества, эстетические переживания будут активизированы.

Экскурсия имеет определенные *структурные части*, неразрывно связанные между собой: подготовительный этап, ход экскурсии, последующая послеэкскурсионная работа.

В *подготовительный этап* входят подготовка педагога и подготовка детей. Педагог (при календарном планировании образовательной работы) намечает тему экскурсии, определяет ее программное содержание, сроки проведения. Накануне педагог осматривает место, куда планируется повести детей, знакомится с состоянием объектов, уточняет объем знаний для усвоения, формулирует примерные

вопросы, продумывает содержание пояснений, подбирает фрагменты из стихотворений, пословицы и поговорки. Решаются и организационные вопросы: каким маршрутом вести детей, где их разместить для наблюдения, отдыха, игр.

Подготовка детей к предстоящей экскурсии необходима в силу того, что их учебная деятельность будет протекать в особых условиях, при наличии разных отвлекающих факторов. Ее результаты во многом зависят от психологической установки, которая создается у детей на подготовительном этапе экскурсии. Для этого используются такие педагогические приемы и средства:

- сообщение новых, интересных для детей сведений о предметах и явлениях, с которыми им предстоит встретиться на экскурсии (о маскирующей окраске животных, об электричестве, которое приводит в движение не только домашнюю технику, но и транспортные средства – троллейбус, трамвай);

- актуализация опыта детей (перед экскурсией в музей педагог интересуется, кто из детей бывал в музее, что видел, что понравилось);

- использование произведений искусства (художественная литература, репродукции картин, музыка, песни) с целью воздействия на эмоциональную сферу ребенка, так как это, в свою очередь, обостряет наблюдательность, восприятие.

В ходе самой экскурсии используются различные методы обучения, но ведущим является наблюдение. Сначала детям предоставляется возможность познакомиться с объектом в целом. Непосредственное восприятие можно усилить художественным словом: сам педагог или кто-то из детей читает стихотворение (отрывок). От целостного восприятия объекта (явления) педагог ведет детей к его анализу, что дает основу для углубленного познания. При этом используются вопросы разных типов:

- нацеливающие внимание, требующие констатации фактов (как называется, какие части, какими обладает качествами, особенностями);

- активизирующие мышление, требующие сравнения, сопоставления, различения, обобщения (для установления связей, отношений);

- стимулирующие деятельность воображения, побуждающие к творческому мышлению, к выводам, суждениям.

Пояснения на экскурсии должны касаться того, что дети непосредственно воспринимают, и быть краткими, точными.

На некоторых экскурсиях основным методом обучения становится беседа, например, с представителем профессии, с которой знакомят детей (работник почты, повар, продавец, библиотекарь, агроном, экскурсовод и др.). Педагог заранее готовит такую беседу.

В процессе экскурсии важно поддерживать мыслительную активность детей. С этой целью используются приемы, стимулирующие познавательный поиск: детям предлагают задать вопросы о том, что они воспринимают, что их заинтересовало, что кажется непонятным; вспомнить соответствующее стихотворение, пословицу, народную примету, загадку.

В конце экскурсии подводится итог: что узнали, увидели. Можно предложить нескольким детям рассказать о том, что им понравилось, что было особенно интересно.

Послеэкскурсионная работа направлена на расширение, уточнение, систематизацию знаний, на упрочение чувств, отношений, зародившихся на экскурсии. Для этого используются такие приемы:

– оформление материалов, принесенных с экскурсии. Это могут быть шишки, желуди, камни и др.;

– обращение к художественным произведениям (книга, музыка, песни, репродукции, предметы декоративно-прикладного искусства), с помощью которых усиливаются впечатления от экскурсии, а дети побуждаются к сравнению предлагаемого с тем, что непосредственно воспринимали;

– работа в уголке книги (оформление альбомов «Наш город», «Наш парк», «Кто живет в лесу», «Как трудятся люди нашего города» и др.), в уголке природы (изготовление макетов, коллекций, гербариев);

– организация игр (режиссерских, дидактических, сюжетно-ролевых и т. п.);

– обобщающие беседы, которые проводятся по завершении блока образовательной работы по определенной тематике.

Обучение начинается буквально с первых дней жизни ребенка. Обучающие воздействия направлены на то, что-

Особенности обучения детей раннего возраста

бы сформировать у младенца зрительное и слуховое сосредоточение (над кроваткой ребенка вешают большую легкую игрушку, привлекают его внимание с помощью звучащих игрушек типа колокольчика, погремушки и др.).

Основными задачами обучения детей первого года жизни являются:

– развитие сенсорики ребенка: формирование ощущения и восприятия (зрительного, слухового, тактильного);

– развитие движений (перемещение в пространстве: переворачивание со спинки на живот и обратно, на бок, ползание, ходьба);

– развитие предметных действий (узнавание некоторых предметов, действия с ними в соответствии со свойствами – закрывание, открывание, складывание, прокатывание и др.);

– развитие речи (понимание речи взрослого, подражание речи, активное использование некоторых звуковых сочетаний, первых слов).

Обучение в первые месяцы осуществляется индивидуально, а после 9 мес воспитатель может объединять 2–3 детей для совместных занятий. Особого внимания требует тон обращения к ребенку. Дело в том, что в первые месяцы (от рождения до 3 мес) у ребенка формируется интонационное поле, что позволяет ему усваивать интонацию речи взрослого. Общение с детьми обязательно должно сопровождаться ласковыми прикосновениями, спокойной речью.

Большое значение имеет опосредованное обучение: подбор игрушек, картинок, предметов быта. Воспитатель учит ребенка пользоваться ими, и на этой основе развивает самостоятельную деятельность малыша. Следует подчеркнуть, что последняя нуждается в постоянной поддержке со стороны взрослого: надо привлекать внимание малыша к предмету (игрушке), называть предмет (игрушку) и некоторые его свойства (*мяч большой, курочка желтая*), направлять руку младенца к предмету.

По достижении ребенком 5–6 мес взрослый показывает ему действия с предметами, движения; называет их. Проводит занятия, направленные на формирование звуков. Развивает умение певуче произносить звуки (агуканье): медленно и нежно повторяет звуки, вызывая у ребенка подражание (перекличка). Это служит подготовке к активной речи. К 6–7 мес ребенок начинает подражать звукам речи взрослых. Проводятся специальные занятия, цель которых научить малыша устанавливать связь между предметом и словом, которое его обозначает («Где кукла? Где часы? Покажи, где собачка») (в процессе занятия предметы меняют местами). Понимание речи служит основой для развития пассивного словаря ребенка. После 9–10 мес эти занятия усложняются за счет того,

что взрослый учит ребенка выполнять словесные инструкции (поручения): «Покорми куклу, а теперь покорми мишку». В 11–12 мес взрослые побуждают ребенка к звукоподражанию: предлагают сказать, как кричит петушок, лает собачка, мяукает кошка.

На втором году жизни ребенка обучение принимает более целенаправленный характер, хотя задачи его остаются прежними. Занятия направлены на развитие ориентировки ребенка в окружающем мире и овладение речью. Дети учатся различать и называть предметы ближайшего окружения (мебель, игрушки, посуду, одежду), некоторых животных, части их тела, знакомятся с их действиями и словесными обозначениями (*бегает, летает, прыгает, плавает* и др.).

Ребенка учат выделять некоторые признаки предметов (форма, величина, цвет). Сначала на занятиях используют предметы одной формы (шарики или кубики), но разного цвета, затем предметы разной формы, но одинакового цвета. К концу второго года жизни ребенок должен понимать слово *цвет*, знать и называть четыре цвета (красный, зеленый, желтый, синий).

На занятиях детям показывают действия с предметами; обучают действиям с дидактическими игрушками (сбори пирамидок, вкладывание одного предмета в другой, нанизывание колец на шнур, составление картинки из двух частей и др.). На занятиях со строительным материалом малыши осваивают умения накладывать кубики один на другой (башенка), прикладывать одинаковой гранью один к другому (дорожки широкие и узкие), ставить на узкую длинную или короткую грань (заборчик высокий или низкий). Обязательны занятия с сюжетными игрушками, в ходе которых ребенок овладевает игровыми действиями: кормит и укладывает куклу спать, катает машинку, перевозит на грузовике кубики и др. Формированию орудийных действий (насыпать, зачерпывать, поить и др.) служат занятия с предметами (чашкой, ложкой, совком, лопаткой).

Большое место отводится чтению коротких стихотворений, чтению и рассказыванию сказок, рассматриванию картин и картинок.

На музыкальных занятиях детей учат слушать музыку, выполнять движения в такт музыке; формируют первые певческие реакции. На физкультурных занятиях осуществляется обучение детей основным движениям (ходьбе, ползанию, лазанию).

К занятиям с детьми раннего возраста предъявляются следующие требования:

– планировать заранее и проводить ежедневно в каждый отрезок бодрствования;

– продолжительность занятий зависит от сформированности у детей умений слушать взрослого, играть, действовать по его указанию. Чем лучше развиты эти умения, тем продолжительнее может быть занятие (с детьми второго года жизни – до 10–12 мин);

– занятия одного и того же содержания следует повторять несколько раз через небольшой интервал времени (5–6 дней), так как умения и знания закрепляются у детей постепенно;

– необходимо создавать условия для отражения полученных на занятиях знаний и умений в самостоятельной деятельности ребенка (предлагать те же пособия, игрушки, предметы, которые использовались на занятии);

– занимаясь с подгруппой, воспитатель должен чаще обращаться по имени к каждому ребенку, уделяя особое внимание пассивным, медленно развивающимся малышам. Это необходимо в силу того, что ребенок раннего возраста успешнее развивается при непосредственном контакте со взрослым.

Задания

1. Объясните, как вы понимаете взаимодействие методов и приемов обучения.

2. Составьте схему «Методы и приемы обучения».

3. Докажите на конкретном примере, что в реальном процессе обучения все методы обучения используются в совокупности.

4. Сформулируйте свою точку зрения об использовании наглядности в обучении дошкольников.

5. Составьте модель формирования у ребенка представлений о годе, месяцах, днях недели, основываясь на народной загадке:

*Выросло дерево от земли до неба,
На каждом дереве по 12 сучков,
На каждом сучке по четыре кошелки,
В каждой кошелке по семи яиц,
Каждое седьмое – красное.*

Раздел четвертый

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ИГРЕ

Глава XIV

ТЕОРИЯ ИГРЫ

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, этнографов, искусствоведов, биологов. Естественно, что представителей научных отраслей в игре интересуют «свои» аспекты, но все они сходятся в мнении, что игра — неотъемлемая часть человеческой культуры.

Игра в истории человечества В современной теории вопрос об историческом происхождении игры является одним из главных, потому что проливает свет на ее природу. И по сей день высказываются взгляды на игру как деятельность, обусловленную биологическими причинами (инстинкты, влечения) и, следовательно, имеющую постоянный, внеисторический характер. Несостоятельность таких взглядов опровергают сами детские игры, которые отличаются по своему содержанию не только в зависимости от исторической эпохи, но и у детей, живущих в одно время, но в разных культурных, экономических, географических условиях.

Большинство современных ученых объясняют игру как особый вид деятельности, сложившийся на определенном этапе развития общества. В начале XX в. у исследователей не было единодушия в решении вопроса, что является первичным в истории человечества: труд или игра. Высказывались предположения, что игра возникла раньше труда. Впервые с противоположным утверждением о том, что «игра — это дитя труда», выступил немецкий психолог и философ В. Вунд, а в дальнейшем эту точку зрения развил русский философ Г. В. Плеханов в работе «Письма без адреса» (1912).

Г. В. Плеханов изучал проблему происхождения искусства в человеческом обществе. Он пришел к выводу, что игра имеет многовековую историю и возникла в первобытном обществе вместе с разными видами искусства. Таким образом, Г. В. Плеханов подчеркнул генетическую общность искусства и игры. По мнению Г. В. Плеханова, в истории общества труд предшествовал игре, определял ее содержание. К труду человека принуждали жизненные потребности, связанные с необходимостью добывать пропитание, охранять свои угодья, заботиться о жилище и т. п. Труд, охота, война с соседним племенем – все это сопровождалось чувствами радости, удовольствия, горечи. Желание вновь пережить чувства, испытанные в той или иной деятельности от проявленной ловкости, смекалки, силы, побуждали первобытного человека к обрядовым играм, танцам, песням. Таким образом, в истории общества труд старше искусства и игры: сначала были земледельческие работы, охота, войны, а затем это находило отражение в плясках, песнях, элементах драматического и изобразительного искусства.

Но в жизни отдельного человека игра, по мнению Г. В. Плеханова, предшествовала труду. В этом заключается **социальное назначение игры**: она служит средством передачи «культурных приобретений из рода в род», подготавливает детей к труду. Г. В. Плеханов обратил внимание на то, что игра социальна и по своему содержанию, поскольку дети отображают то, что видят вокруг, в том числе и труд взрослых. А так как в человеческом обществе рано сложилось деление труда на мужские и женские виды и обязанности, то мальчики и девочки в играх подражали тем представителям пола, к которым относились сами. Возражая своему современнику немецкому психологу К. Гросу, считавшему, что различие игр мальчиков и девочек определяется особенностями их половых инстинктов, Г. В. Плеханов выдвигал социальные причины, а именно: существующее разделение труда взрослых людей в обществе по признаку половой принадлежности.

Мысли Г. В. Плеханова получили развитие в трудах новых поколений ученых, прежде всего психологов и педагогов, которых волновал вопрос: всегда ли существовала игровая деятельность, предворяя в жизни ребенка последующую трудовую деятельность?

Д. Б. Эльконин на основе анализа этнографического материала выдвинул гипотезу об историческом возникнове-

нии и развитии ролевой игры. Он считал, что на заре существования человеческого общества детской игры не было. В силу примитивности самого труда и необходимых для него орудий дети очень рано начинали принимать участие в работе взрослых (сбор плодов, кореньев, ловля рыбы и др.).

Усложнение орудий труда, переход к охоте, скотоводству, земледелию привели к изменению положения ребенка в обществе: малыш уже не мог принимать непосредственное участие в работе взрослых, поскольку она требовала умений, знаний, сноровки, ловкости и т. д. Взрослые стали изготавливать игрушки для упражнения детей в трудовых действиях (лук, копье, аркан). Возникли игры-упражнения, в ходе которых ребенок овладевал необходимыми навыками и умениями в использовании орудий труда, так как игрушки были их моделями (из маленького лука можно попасть в цель, маленькой мотыгой – рыхлить землю).

Наконец, с возникновением различных ремесел, развитием техники, сложных орудий труда игрушки перестали быть моделями последних. Они напоминали орудия труда внешним видом, но не функциями (игрушечное ружье, игрушка-соха и др.). Другими словами, игрушки становятся *образами орудий труда*. С такими игрушками упражняться в трудовых действиях нельзя, но можно их изображать. Возникает *ролевая игра*, в которой находит удовлетворение свойственное маленькому ребенку стремление к активному участию в жизни взрослых. Поскольку такое участие в реальной жизни невозможно, ребенок в воображаемой ситуации воспроизводит действия, поведение, взаимоотношения взрослых. Следовательно, ролевая игра возникает не под влиянием внутренних, врожденных инстинктов, а в результате вполне определенных социальных условий жизни ребенка в обществе. **Взрослые, в свою очередь, способствуют распространению детской игры с помощью специально созданных игрушек, правил, игровой техники, которые передаются из поколения в поколение, превращая саму игру в часть культуры общества.**

В ходе социально-исторического развития человечества игра приобретает все большее значение для формирования личности ребенка. С ее помощью дети овладевают опытом взаимодействия с окружающим миром, усваивают моральные нормы, способы практической и умственной деятельности, выработанные многовековой историей человечества.

Таким образом, **современная отечественная теория игры базируется на положениях об ее историческом происхожде-**

нии, социальной природе, содержании и назначении в человеческом обществе.

Задание

Сделайте сравнительный анализ игр детей разных поколений. Постарайтесь охватить анализом четыре поколения: игры современных детей; игры поколения, к которому принадлежите вы сами; игры ваших родителей; игры ваших бабушек и дедушек.

Методика выполнения задания:

- наблюдения за играми современных детей;
- беседа с представителями старших поколений (родители, бабушки, дедушки);
- ретроспективный самоанализ: в какие игры играли вы;
- составление сводной таблицы «Игры разных поколений»;
- формулирование выводов о тематике игр, изменении их содержания, причинах этих изменений.

Насколько подтверждает ваши выводы утверждение чешского писателя Ю. Фучека «Игра – зеркало общества»?

Как уже говорилось выше, игра имеет **социальную основу**. Детские игры и прежних лет, и сегодняшней жизни убеждают, что они связаны с миром взрослых. Одним из первых, кто доказал это положение, оснатив его научно-психологическими данными, был К. Д. Ушинский.

Социальный характер детской игры
В работе «Человек как предмет воспитания» (1867) К. Д. Ушинский определил игру как посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего его мира взрослых. Детские игры отражают окружающую социальную среду, дающую «...материал, гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается игрушечной лавкой» (*Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. II. – С. 483*). Образное отражение реальной жизни в играх детей зависит от их впечатлений, складывающейся системы ценностей. К. Д. Ушинский писал: «У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копиялку, считает деньги...» (там же, с. 483).

Но окружающая ребенка действительность чрезвычайно многообразна, а в игре находят отражение лишь отдельные ее стороны, а именно: сфера человеческой деятельности, труда, отношений между людьми. Как показывают ис-

следования А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Р. И. Жуковской, развитие игры на протяжении дошкольного возраста происходит в направлении от игры предметной, воссоздающей действия взрослых, к игре ролевой, воссоздающей отношения между людьми.

В первые годы жизни у ребенка преобладает интерес к предметам, вещам, которые используют окружающие. Поэтому в играх детей этого возраста воссоздаются действия взрослого с чем-то, с каким-то предметом (ребенок готовит еду на игрушечной плите, купает куклу в тазике). А. А. Люблинская очень метко назвала игры малышей «полуигрой-полутрудом».

В развернутой форме ролевой игры, которая наблюдается у детей начиная с 4–5 лет, на первый план выступают отношения между людьми, которые осуществляются через действия с предметами, а иногда и без них. Таким образом, игра становится способом выделения и моделирования (воссоздания в специально созданных условиях) отношений между людьми, а следовательно, начинает служить усвоению социального опыта.

Игра социальна и по способам ее осуществления. Игровая деятельность, как доказано А. В. Запорожцем, В. В. Давыдовым, Н. Я. Михайленко, не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит малыша играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий (как использовать игрушку, предметы-заместители, другие средства воплощения образа; выполнять условные действия, строить сюжет, подчиняться правилам и т. п.). Усваивая в общении со взрослыми технику различных игр, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка, а это обуславливает ее развивающий эффект.

Задания

1. Объясните причину того, что в детских играх игрушки могут использоваться «не по назначению», как об этом пишет К. Д. Ушинский: «Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь...» (там же, с. 484).

2. Схематично игру маленького ребенка можно представить как «человек – предмет». Закончите схему развернутой формы ролевой игры: «человек – ...».

В современной педагогической теории игра рассматривается как ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности; в недрах игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; игра в наибольшей степени способствует психическому развитию. Рассмотрим эти положения.

Характеристика игровой деятельности

В игре находят выражение основные потребности ребенка-дошкольника. Прежде всего, как уже говорилось выше, ребенку свойственно стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. По мере развития ребенка расширяется осознаваемый им мир, возникает внутренняя потребность участвовать в такой деятельности взрослых, которая в реальной жизни ему недоступна. В игре ребенок берет на себя роль, стремясь подражать тем взрослым, образы которых сохранились в его опыте. Играя, ребенок действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства. В отличие от повседневной жизни, где его постоянно учат, оберегают (не бегай, не упади, мой руки, не выдумывай), в игре ребенок может все: плыть на корабле, лететь в космосе, учить учеников в школе и т.п. Таким образом малыш, как указывал К. Д. Ушинский, «пробует свои силы», проживая ту жизнь, которая ему предстоит в будущем.

Ребенку первых лет жизни свойственна потребность в познании окружающего мира, названная психологами ненасыщаемой. Детские игры во всем их многообразии предоставляют ему возможность узнавать новое, размышлять над тем, что уже вошло в его опыт, выражать свое отношение к тому, что является содержанием игры. Справедливы слова Н. К. Крупской об игре как «серьезной форме учения».

Ребенок – существо растущее и развивающееся. Движения – одно из условий его полноценного роста и развития. Потребность в активных движениях удовлетворяется во всех видах игр, особенно в играх подвижных и дидактических с такими игрушками, как бильбоке, настольным крокетом, мячом и др. В сюжетных играх в распоряжении детей находятся автомобили, каталки, коляски, побуждающие их к разным движениям. Большими возможностями для стимуляции двигательной активности, совершенствования качества движений обладают различ-

ные строительно-конструктивные материалы (крупный и мелкий строительные материалы, разного рода конструкторы, снег, песок и др.).

Очень велики возможности игры в удовлетворении присущей ребенку потребности в общении. В условиях дошкольного учреждения обычно складываются игровые группы, объединяющие детей по общим интересам, взаимным симпатиям. В силу особой привлекательности игры дошкольники оказываются в ней способными к большей сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. Играя, дети вступают в такие отношения, до которых в других условиях еще «недоросли», а именно: в отношения взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. Наличие таких отношений говорит о том, что играющая группа становится «играющим коллективом» (А. П. Усова).

В недрах игры зарождаются и дифференцируются (выделяются) другие виды деятельности (труд, учение). По мере развития игры ребенок овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата. Затем он переносит эти умения в другие виды деятельности, прежде всего в трудовую.

В свое время А. С. Макаренко высказал мысль о том, что хорошая игра похожа на хорошую работу: их роднят ответственность за достижение цели, усилие мысли, радость творчества, культура деятельности. Кроме того, по словам А. С. Макаренко, игра готовит детей к тем нервно-психическим затратам, которые требует труд. Это значит, что в игре вырабатывается произвольность поведения. В силу необходимости выполнять правила дети становятся организованнее, учатся оценивать себя и свои возможности, приобретают сноровку, ловкость и многое другое, что облегчает формирование прочных навыков трудовой деятельности.

Являясь ведущей деятельностью, **игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов**, в том числе воображения. Одним из первых, кто связал развитие игры с особенностями детского воображения, был К. Д. Ушинский. Он обратил внимание на воспитательную ценность образов воображения: ребенок искренне верит в них, поэтому, играя, испытывает сильные неподдельные чувства.

Признаком игры, как отмечал Л. С. Выготский, является наличие мнимой или воображаемой ситуации.

На другое важное свойство воображения, которое развивается в игре, но без которого не может состояться и учебная деятельность, указал В. В. Давыдов. Это способность переносить функции одного предмета на другой, не обладающий этими функциями (кубик становится мылом, утюгом, хлебом, машинкой, которая едет по столу-дороге и гудит). Благодаря этой способности дети используют в игре предметы-заместители, символические действия («помыл руки» из воображаемого крана). Широкое использование предметов-заместителей в игре в дальнейшем позволит ребенку овладеть другими типами замещения, например моделями, схемами, символами и знаками, что потребуется в учении.

Таким образом, в игре воображение проявляется и развивается при определении замысла, развертывании сюжета, разыгрывании роли, замещении предметов. Воображение помогает ребенку принять условность игры, действовать в мнимой ситуации. Но ребенок видит грань между воображаемым в игре и реальностью, поэтому прибегает к словам «понарошку», «как будто», «по правде так не бывает».

В педагогической теории игры особое внимание уделяется изучению игры как средства воспитания. Основопола-

Игра как средство воспитания

гающим является положение о том, что в дошкольном возрасте игра является тем видом деятельности, в котором формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание. Основное значение игры, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развиваются потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созиданию нового. Он соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные явления, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы (кресло – космическая ракета, плюшевый пингвинчик – отважный путешественник).

Взяв какую-то роль (врача, артиста цирка, шофера), ребенок не просто примеряет к себе профессию и особенности чужой личности: он входит в нее, вживается, проникает в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность.

Однако не следует думать, что в любой игре приобретения ребенка имеют положительное значение. Представим себе, девочки играют в семью: Лиза изображает ласковую, заботливую маму, Настя – властно командует детьми, покрикивает на своего мужа. Если мы сравним чувства, ис-

пытываемые в играх «мамами», действия и способы общения, в которых они упражняются, то станет ясно, как по-разному скажутся подобные игры на формировании характера, отношения к окружающей жизни.

Н. К. Крупская подчеркивала полярное влияние игры на развитие ребенка в зависимости от содержания деятельности: путем игры можно воспитать зверя, а можно – прекрасного человека, нужного обществу. В многочисленных психологических и педагогических исследованиях убедительно доказано, что в русле игры происходит разностороннее развитие ребенка.

С одной стороны, игра – самостоятельная деятельность ребенка, с другой стороны, необходимо воздействие взрослых, чтобы игра стала его первой «школой», средством воспитания и обучения. Сделать игру средством воспитания, значит повлиять на ее содержание, научить детей способам полноценного общения.

Важнейшим средством воспитания становится и игрушка, формирующая представления о мире, развивающая вкус, нравственные чувства.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что при тактичном, педагогически целесообразном руководстве игра содействует обогащению кругозора ребенка, развитию образных форм познания (образное мышление, воображение), упрочению его интересов, развитию речи.

Велико значение игры в усвоении норм поведения, правил взаимоотношений. Но этим не исчерпывается ее значение для нравственного развития ребенка. Свобода игровой деятельности предполагает, что в ней ребенок чаще, чем в реальной жизни, ставится в условия, когда он должен сделать самостоятельный выбор (как поступить?). Например, Егору расхотелось подвозить панели для строительства школы, вот быть крановщиком – другое дело. Но крановщик – Алеша, а если он, Егор, выйдет из игры, то она нарушится. Как быть?

Подобные нравственные коллизии часто возникают и в играх с правилами: «ловишка» дотронулся до убегающего от него Саши, но никто не заметил. Как поступить: продолжать бегать или сесть на скамейку, где собрались другие «осаленные» водящим дети?

В играх развиваются творческие способности ребенка. Они проявляются в выстраивании замысла, в разыгрывании роли, при создании необходимых для игры игрушек-самоделок, элементов костюма. Понаблюдаем, насколько

выразительнее речь, мимика, движения ребенка в игре, чем в повседневной жизни!

Таким образом, воспитательные возможности всех видов игр чрезвычайно велики. Взрослым важно реализовывать их так, чтобы не нарушать естественный ход игры, не лишать ее «души» замечанием, указанием, нотацией, просто неосторожным словом.

Задания

1. Понаблюдайте за одной игрой (любого вида) детей в той группе, где вы проходите практику. Определите воспитательные задачи, которые ставились и решались в ней. Выскажите свое мнение, за счет чего (изменения содержания, правил, методики проведения игры; включения нового материала, приобщения детей к его изготовлению и др.) можно было бы повысить ее воспитательно-образовательную нагрузку.

2. Повторите задачи эстетического воспитания дошкольников и самостоятельно определите роль игры в их решении.

Одним из положений педагогической теории игры является признание игры как формы организации жизни и деятельности детей дошкольного возраста.

Игра как форма организации жизни и деятельности детей

Первая попытка организовать жизнь детей в форме игры принадлежала Ф. Фребелю. Он разработал систему игр, преимущественно дидактических и подвижных, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. Все время пребывания ребенка в детском саду было распланировано в разных видах игр. Завершив одну игру, педагог вовлекал детей в новую.

В отечественной педагогике мысль о том, что жизнь детского сада должна быть наполнена разнообразными играми, настойчиво развивала Н. К. Крупская. Отмечая исключительное значение игр для детей дошкольного возраста, Н. К. Крупская писала: «...игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. Игра – для дошкольников – способ познания окружающего». Поэтому, по глубокому убеждению Н. К. Крупской, задача педагога – помогать детям в организации игр, объединять их в игре.

Идею о необходимости «пропитать всю жизнь» маленького ребенка игрой высказывал А. С. Макаренко. Сам он блестяще реализовал эту идею, работая с трудными подростками.

Научное обоснование игры как формы организации жизни и деятельности детей в детском саду содержится в работах А. П. Усовой. По мнению А. П. Усовой, воспитатель должен находиться в центре детской жизни, понимать происходящее, вникать в интересы играющих детей, умело их направлять. Чтобы игра выполняла в педагогическом процессе организующую функцию, воспитателю нужно хорошо представлять себе, какие задачи воспитания и обучения можно с наибольшим эффектом в ней решать. Целесообразно планировать задачи, относящиеся ко всей группе (учить детей объединяться в знакомой им подвижной игре), и задачи, которые касаются отдельных детей (вовлечь застенчивого Сережу в подвижную игру; попросить Сашу объяснить новичку Диме игру «Танграм»).

Исходя из особенностей вида игры, задач, которые можно решать с ее помощью, уровня сформированности у детей игровой деятельности, педагог определяет меру своего участия в ней, приемы руководства в каждом конкретном случае. Так, новую дидактическую игру он объяснит и сам поиграет с детьми: сначала в роли ведущего, а затем – «рядового» партнера; увидев, что игра в «семью» зашла в тупик, возьмет на себя роль бабушки, которая приехала в гости издалека; мальчикам, спорящим о том, кто будет играть белыми, а кто черными шашками, напомним о существовании жеребьевки и т. д.

Однако, направляя игру в русло решения воспитательно-образовательных задач, всегда следует помнить, что она – своеобразная самостоятельная деятельность дошкольника. В игре ребенок обладает возможностью проявлять самостоятельность в большей степени, чем в любой другой деятельности: сам выбирает сюжеты игры, игрушки и предметы, партнеров и т. д. Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей. Игра позволяет детям уже в первые годы жизни самостоятельно использовать те или иные формы общения.

В процессе игры между детьми складываются *два вида отношений*:

– отношения, которые определяются содержанием игры (ученики подчиняются учителю, дети слушаются родителей, инженер руководит рабочими), правилами игры (по сигналу цапля выходит ловить лягушек, а те затаиваются, замирают, потом цапля неподвижно стоит на болоте, а лягушки прыгают и резвятся; с цаплей, поймавшей лягушку, спорить нельзя);

– реальные отношения, которые проявляются по поводу игры (сговор на игру, распределение ролей, выход из конфликта, возникшего между играющими, установление правил).

Реальные отношения, будучи личными, формируются не только в игре, но и в ходе всей жизни ребенка в детском саду. Испытывая к кому-то избирательные симпатии, малыш стремится к общению с ним: беседует, играет. В силу симпатий, интереса к сверстнику ребенок оказывается способным уступить игрушку, взять на себя не очень привлекательную роль, т. е. жертвует своими интересами ради общения с партнером. В игру не принимаются дети с низким уровнем развития отношений (ребенок настаивает на своем сюжете игры, ссорится с партнерами, выходит из игры до ее завершения). Таким образом, на основе реальных отношений у детей формируются (или не формируются) качества «общественности» (А. П. Усова): способность входить в группу играющих детей, действовать в ней определенным образом, устанавливая связи с партнерами, подчиняться общественному мнению. Иными словами, качества «общественности» позволяют ребенку успешно взаимодействовать с другими детьми.

При благоприятных условиях дети овладевают *навыками общественного поведения*. А. П. Усова справедливо отмечала, что умение устанавливать взаимоотношения со сверстниками в игре – первая школа общественного поведения. На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки; развивается умение действовать совместно и целенаправленно; приходит понимание общности интересов; формируются основы самооценки и взаимооценки. Высокое значение игровой деятельности состоит в том что она обладает наибольшими возможностями для становления детского общества.

Однако без помощи взрослого путь формирования общественного поведения может быть долгим и болезненным, особенно для детей с проблемами развития (дети застенчивые, агрессивные, мало активные, с нарушениями речи и т. п.). Влияя на поведение детей, их взаимоотношения друг с другом, педагог должен учитывать их индивидуальные особенности, тенденции развития. Но у всех дошкольников без исключения необходимо поощрять желание быть самостоятельными, формировать умения, которые реально обеспечат самостоятельность.

Как форма организации жизни и деятельности детей игра должна иметь свое *определенное место в распорядке дня и в*

педагогическом процессе в целом. В настоящее время во многих дошкольных учреждениях складывается тенденция к использованию времени, отведенного на игры, для каких-либо занятий, репетиций, что недопустимо. В режиме дня обязательно должно быть время (до утренней гимнастики, на прогулке, после дневного сна), когда дети могли бы спокойно развлекаться играми, зная, что их не будут отвлекать, торопить.

Педагог должен продумать, какие режимные процессы можно облечь в форму игры, чтобы вызвать у детей интерес, повысить их активность, вызвать положительные эмоции. Например, можно ввести детей в игровую ситуацию «Научим новенького», где в роли новенького может выступать медвежонок или кукла. В процессе самообслуживания, ухода за растениями дети показывают и объясняют ему, что и как надо делать. В форме игры проводятся многие занятия (занятие лепкой проводится в форме игры «Гончарная мастерская», для обобщения знаний о диких животных – игра-занятие «Экскурсия по зоопарку»), что повышает их эффективность.

Воспитательно-образовательные возможности игры возрастают, если она органически соединена с каким-либо другим видом деятельности. Наиболее целесообразно связывать игру с трудом, изобразительной и конструктивной деятельностью. В процессе игры возникает потребность сделать новую игрушку (бинокль, весы, тетради), по-другому оформить уже имеющиеся атрибуты. С помощью воспитателя дети могут починить игрушку (закрепить колеса у автомобиля, пришить лапу мишке).

Уже в возрасте 2–3 лет детям прививают привычку поддерживать порядок в «игрушечном хозяйстве», соблюдать правило «Поиграл – убери игрушки на место», привлекают к труду по уборке в кукольном уголке, мытью игрушек. У старших детей формируют привычку ответственно, бережно относиться к игрушкам, игровому материалу. Они по собственной инициативе или косвенному предложению педагога ремонтируют коробки для настольных игр, стирают кукольную одежду, чистят мягкие игрушки.

Таким образом, педагог, организуя жизнь и деятельность детей в форме игры, последовательно развивает активность и инициативу, формирует навыки самоорганизации в игре.

Задания

1. Объясните значение понятий «качество общественности», «детское общество». Докажите, что в игре складываются наиболее благо-

приятные условия для формирования у дошкольников качеств общечеловечности.

2. Проанализируйте, насколько четко определено время и место игры в распорядке дня той группы дошкольного учреждения, где вы проводите практику. Путем хронометража выясните, как обстоит дело в реальности, на что уходит время, отведенное для игры.

Детские игры – явление неоднородное. Даже глаз непрофессионала заметит, насколько разнообразны игры по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. В педагогике делались неоднократные попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом его функций в развитии детей, дать классификацию игр. Это необходимо для углубленного изучения природы игры, особенностей каждого ее вида, а также для того, чтобы определить, каким образом можно влиять на детские игры, усиливая их развивающее воздействие, педагогически грамотно используя в воспитательном процессе.

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции. Так, Ф. Фребель, будучи первым среди педагогов, кто выдвинул положение о игре как особом средстве воспитания, в основу своей классификации положил принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры).

Характеристика видов игр по их педагогическому значению есть и у немецкого психолога К. Гросса: игры подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю отнесены К. Гроссом к «играм обычных функций». Вторую группу игр, по его классификации, составляют «игры специальных функций». Эти игры представляют собой упражнения с целью совершенствования инстинктов (семейные игры, игры в охоту, ухаживание и др.).

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся на степени самостоятельности и творчества детей в игре. Первоначально к классификации детских игр по такому принципу подошел П. Ф. Лесгафт, позже его идея получила развитие в работах Н. К. Крупской.

П. Ф. Лесгафт считал, что дошкольный возраст – период имитации новых впечатлений и их осознания посред-

ством умственного труда. Стремление ребенка в первые 6–7 лет жизни к отражению и осмыслению впечатлений об окружающей жизни удовлетворяется в играх, которые по содержанию имитационные (подражательные), а по организации – самостоятельные, без излишней регламентации со стороны взрослых. В школьные годы, напротив, дети охотнее играют в специально созданные игры, в которых деятельность регламентируется и по содержанию, и по форме. Таким образом, П. Ф. Лесгафт разделил детские игры на две группы: *имитационные (подражательные)* и *подвижные (игры с правилами)*.

«Привязывание» П. Ф. Лесгафтом каждого вида игр к определенному возрасту может показаться несостоятельным для современного педагога, не представляющего себе воспитание ребенка без детского сада, в педагогическом процессе которого игры с правилами занимают достойное место, начиная уже с младших групп. Совсем иное положение было в те годы, когда П. Ф. Лесгафт в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» предложил свою классификацию игры: в России было очень мало детских садов, дети до 8 лет воспитывались дома, поэтому подвижные игры в основном начинались в школьном возрасте.

В работах Н. К. Крупской детские игры делятся на две группы по тому же принципу, что и у П. Ф. Лесгафта, но называются немного иначе: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми. Первые Крупская называла *творческими*, подчеркивая их главную особенность – самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр. Другую группу игр в этой классификации составляют *игры с правилами*. Как и любая классификация, данная классификация детских игр носит условный характер. Ошибочно было бы представлять себе, что в творческих играх нет никаких правил, регулирующих отношения между играющими, способы использования игрового материала. Но эти правила, во-первых, определяют сами дети, стараясь упорядочить игру (после игры каждый будет убирать игрушки; при сговоре на игру надо выслушать всех, кто хочет играть), во-вторых, часть из них носит скрытый характер. Так, дети отказываются принимать в игру ребенка, потому что он всегда затевает ссоры, «мешает играть», хотя и не оговаривают предварительно правило «Не будем принимать в игру того, кто ссорится». Таким образом, в творческих играх правила необходимы

для упорядочения деятельности, ее демократизации, но они лишь условие успешного воплощения замысла, развития сюжета, выполнения ролей.

В играх с фиксированными правилами (подвижные, дидактические) дети проявляют творчество, придумывая новые варианты, используя новый игровой материал, соединяя несколько игр в одну и т. п. Например, в старшей группе появилась новая игра – «Зоологическое лото». Ведущий поочередно открывает маленькие карточки и показывает их играющим. Через несколько дней кто-то из детей говорит: «Так играть неинтересно: посмотрел на картинку и нашел животное в своей карточке. Пусть ведущий просто называет животное, а не показывает карточку». Затем дети придумывают еще один вариант: ведущий говорит, где обитает животное и с какой буквы начинается его название. Таких усложнений может быть много, все зависит от фантазии играющих. Но неизменной остается направленность ребенка на решение игровой задачи в рамках принятых правил.

✎ Для любознательных

В последние годы проблема классификации детских игр вновь стала привлекать пристальное внимание ученых. Новая классификация детских игр, разработанная С. Л. Новоселовой, представлена в программе «Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника» (М., 1997). В основе классификации лежит представление о том, по чьей инициативе возникают игры (ребенка или взрослого).

Выделяют три класса игр:

1) игры, возникающие по инициативе ребенка (детей), – самостоятельные игры:

игра-экспериментирование;

самостоятельные сюжетные игры:

- сюжетно-отобразительные,
- сюжетно-ролевые,
- режиссерские,
- театрализованные;

2) игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательной и воспитательной целями:

игры обучающие:

- дидактические,
- сюжетно-дидактические,
- подвижные;

досуговые игры:

- игры-забавы,
- игры-развлечения,
- интеллектуальные,
- празднично-карнавальные,
- театрально-постановочные;

3) игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей:

традиционные или народные (исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым).

К творческим играм относятся игры, в которых ребенок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность.

Творческие игры Творческие проявления детей в играх разнообразны: от придумывания сюжета и содержания игры, поиска путей реализации замысла до перевоплощения в ролях, заданных литературным произведением. В зависимости от характера творчества детей, от игрового материала, используемого в играх, **творческие игры** делятся на режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, игры со строительным материалом.

Надо отметить, в традиционной педагогике режиссерские игры не выделялись в особый вид игровой деятельности, а рассматривались в русле сюжетно-ролевых игр. В последние годы складывается тенденция обособить режиссерские игры в связи с тем, что появились исследования, характеризующие их как самостоятельную разновидность сюжетно-ролевых игр. Основное отличие режиссерских игр состоит в том, что это преимущественно индивидуальные игры, в них ребенок управляет воображаемой ситуацией в целом, действует одновременно за всех участников.

➤ Для любознательных

Старший дошкольный возраст – период расцвета игры-фантазирования. Психолого-педагогическую характеристику этой игры дали А. Н. Леонтьев, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко. Отмечается ее ценность как особой творческой деятельности, в ходе которой ребенок созидает новый сюжет в идеальном плане (в виде представлений). Игра чаще всего разворачивается вокруг какого-нибудь вымышленного героя – игрушки, персонажа сказки, мультфильма. Образы, созданные воображением, получают оформление благодаря таким выразительным средствам, как ре-

чевые характеристики, движения, мимика, жесты, экспрессивные проявления. Основа игры-фантазирования – сотворчество педагога и детей в придумывании игровых событий, последовательно связанных между собой. Плодотворным является обучение детей изменению сюжета знакомой сказки (сочинение новой концовки, включение персонажей из других сказок и др.). Направить фантазию ребенка в новое русло можно с помощью моделирования (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко): создания схем сказочного сюжета, использования символического изображения персонажей.

Игры с правилами – особая группа игр, специально созданных народной или научной педагогикой для решения определенных задач обучения и воспитания детей. Это игры с готовым содержанием, с фиксированными правилами, являющимися неизменным компонентом игры. Обучающие задачи реализуются через игровые действия ребенка при выполнении какого-либо задания (найти, сказать наоборот, поймать мяч и т. п.).

Игры с правилами

В зависимости от характера обучающей задачи игры с правилами делятся на две большие группы – дидактические и подвижные игры, которые, в свою очередь, классифицируются с учетом разных оснований. Так, дидактические игры подразделяются *по содержанию* (математические, природоведческие, речевые и др.), *по дидактическому материалу* (игры с предметами и игрушками, настольно-печатные, словесные).

Подвижные игры классифицируются *по степени подвижности* (игры малой, средней, большой подвижности), *по преобладающим движениям* (игры с прыжками, с перебежками и др.), *по предметам*, которые используются в игре (игры с мячом, с лентами, с обручами и др.).

Среди дидактических и подвижных игр бывают сюжетные игры, в которых играющие выполняют роли («Кошки-мышки», «Магазин сувениров»), и бессюжетные («Палочка-выручалочка», «Что изменилось?» и др.).

В играх с правилами ребенка привлекает игровой процесс, желание выполнять игровые действия, добиваться результата, выигрывать. Но этот игровой процесс опосредован какой-то задачей (не просто переложить картинки, а разместить их попарно, подобрать по определенному признаку; не просто бегать, а убежать от лисы). А это делает поведение ребенка произвольным, подчиненным игровым условиям в виде правил. Как справедливо отмечал А. Н. Леонтьев, овладеть пра-

вилом игры – значит овладеть своим поведением. Именно тот факт, что в играх с правилами ребенок учится управлять своим поведением, определяет их воспитательное значение.

В плане **морального развития** Д. Б. Эльконин особо выделил в играх с правилами те, в которых имеется **двойная задача**. Так, в игре в лапту ребенок может, поймав мяч, вернуть в круг игрока, «засаленного» ранее. Значит, поведение в игре направляется двойной задачей: самому бегать, увертываясь от мяча, и поймать мяч, чтобы помочь товарищу, в которого попали мячом. Действия ребенка могут ограничиться лишь ловким бегом, но он ставит перед собой и другую цель – помочь товарищу, хотя это связано с риском: если попытка поймать мяч окажется неудачной, придется покинуть круг играющих. Таким образом, в играх с двойной задачей ребенок по собственной инициативе оказывает помощь товарищу и радуется, когда это удастся. В реальной жизни подобные ситуации складываются не часто, и поведение детей чаще направляется словесными указаниями педагога: «Помоги Артему завязать шарф»; «Помоги Лизе убрать кубики». Товарищескую солидарность такими указаниями воспитать трудно. Другое дело – игры с правилами, требующие от участников взаимопомощи, особенно если действуют и соревнуются команды («Чье звено скорее построит дом?», игры-эстафеты).

Игры с правилами дают возможность каждому участнику сравнивать свои действия и их результаты с действиями и результатами других (Сергея очень ловкий – ловишке трудно поймать его; Саша часто нарушает правила, спорит, когда ему об этом говорят, играет нечестно; я плохо ловлю мяч и, хотя знаю много растений, проигрываю в игре «Назови растение»). Ценно и то, что ребенок пытается **самостоятельно оценить** свои действия и действия других играющих (в отличие от иных видов деятельности, где это делают взрослые). Таким образом, игры с правилами благоприятны для развития у дошкольников **способности к самооценке и оценке**. То, что ребенок в конкретной ситуации игры, которая ему интересна, ярко, эмоционально окрашена, видит свои промахи, несоответствие требованиям и осознает это в сравнении, вызывает у него желание стать лучше, т. е. рождает **стремление к самосовершенствованию**. Также и успех в игре (был ловким, сообразительным, сложил узор из мозаики) поднимает его в собственных глазах и глазах других детей, побуждает к новым усилиям и достижениям.

Таким образом, игры с правилами – важнейшее средство воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Задания

1. Докажите условность современных классификаций детских игр (в чем проявляется творческий характер любой детской игры, если она «незаорганизована» взрослыми; необходимость регулирования игр с помощью правил, особенности правил в разных видах игр).

2. Составьте схему «Классификация детских игр».

3. Прочитайте книгу *Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко* «Как играть с ребенком» (М., 1990).

Глава XV

РЕЖИССЕРСКИЕ ИГРЫ

Режиссерские игры являются разновидностью творческих игр. В них, как и во всех творческих играх, есть мнимая или воображаемая ситуация. Ребенок проявляет творчество и фантазию, придумывая содержание игры, определяя ее участников (роли, которые «исполняют» игрушки, предметы). Предметы и игрушки используются не только в своем непосредственном значении, но и в переносном, когда они выполняют функцию, не закрепленную за ними общечеловеческим опытом (диванная подушка становится бегемотом, а пояс от маминого махрового халата – змеей в режиссерской игре в зоопарк; кубики разных размеров превращаются в учителей и детей в игре в школу; из карандаша получается дирижерская палочка или микрофон для куклы-певицы). К игрушкам-заместителям дети охотно прибегают и в сюжетно-ролевых играх, что говорит о развитии воображения.

Само название режиссерской игры указывает на ее сходство с деятельностью режиссера спектакля, фильма. Обычно режиссер решает, какой фильм или спектакль он будет ставить, какой возьмет сценарий, что внесет в него от своего прочтения и осмысления. Ребенок сам создает сюжет игры, ее сценарий. Взяв какую-либо тему (урок в школе, праздник в детском саду), малыш развивает ее в зависимости от того, как понимает отображаемое событие, что считает наиболее значимым для себя.

В основе сценария лежит непосредственный опыт ребенка: он отражает событие, зрителем или участником которого был сам (выступление артистов на площади города, автодорожное происшествие, лечение в кабинете доктора, празднование дня рождения). Нередко сюжетом игры становятся знания, почерпнутые ребенком из просмотренного мультфильма, прочитанной ему книги, рассказов других людей (режиссерская игра в школу под влиянием рассказов старшего брата-ученика). Для этих игр в их развитой форме свойственны комбинирование впечатлений из личного опыта ребенка с тем, что он узнал из книг, наблюдений, мультфильмов, причудливое соединение реального и вымышленного. Сюжеты режиссерских игр представляют собой цепочки действий (кукла поет в микрофон, другая – аккомпанирует, по окончании выступления – обе кланяются, затем выходит «новая певица»; автомобильчики едут по трассе, сталкиваются, происходит авария). Отдельные эпизоды (сцены) в игре ребенок придумывает, затем исполняет, действуя за персонажи (игрушки, предметы), говоря за каждого, или объясняя все, что происходит.

В режиссерской игре речь – главный компонент. Часто она звучит как «дикторский текст за экраном». Например, Лиза разыгрывает день рождения куклы Маши: «Маша сказала гостям «спасибо» за подарки, гости сразу стали садиться за стол. Маша наливает всем чай». Помимо описательных высказываний используются и оценочные: «Гости хорошие, они принесли Машеньке много подарков. А волчонок был жадный: он подарок принес, но не отдал Маше».

В ролевых режиссерских играх ребенок использует речевые выразительные средства для создания образа каждого персонажа: меняются интонация, громкость, темп, ритм высказываний, логические ударения, эмоциональная окрашенность, употребление различных суффиксов, звукоподражаний. Так, изображая семейную сценку с ребенком-капризулей, Наташа говорит за него, за бабушку и за папу. За ребенка она говорит тоненьким голоском с требовательными нотками: «Дайте другую кашу! Эта противная!», за куклу-бабушку – ласково с упрашивающими интонациями: «Поешь, поешь, Вовочка!», за папу – сурово, громко, подчеркнуто медленно: «Это что за капризы? Каша не нравится? Другую варить никто не собирается! Быстро все съесть!»

В режиссерской игре часто используется много персонажей (куклы-зрители в концерте, машинки и другие виды транс-

порта на городской трассе, ученики в классе), но «активно действующих», т.е. тех, которых ребенок переставляет, «связывает» отношениями, обычно бывает не более трех-четырех. Их количество возрастает в совместной режиссерской игре, возникающей у детей в среднем и преимущественно в старшем дошкольном возрасте. В такой игре каждый из участников действует за одного-двух персонажей.

В психологической и педагогической литературе прошлых лет есть упоминания о режиссерских играх. Однако они не

**Режиссерские
и сюжетно-
ролевые игры**

рассматривались в качестве самостоятельного вида игр, как это делается в настоящее время в работах Е. М. Гаспаровой, Е. Е. Кравцовой, С. Л. Новоселовой и др.

В современной характеристике режиссерских игр раскрывается их взаимосвязь с сюжетно-ролевыми играми.

В жизни ребенка режиссерская игра возникает раньше, чем сюжетно-ролевая. Но у той и другой общие корни, а именно: сюжетно-отобразительная игра, в процессе которой ребенок раннего возраста усваивает способы действия с предметами, овладевает последовательностью игровых действий при изображении какого-либо знакомого ему по личному опыту события (кормление куклы, укладывание спать, купание, осмотр доктором и т. п.). С помощью взрослых ребенок обогащается простейшими игровыми сюжетами, начинает отражать не только действия с предметами, но и такие, которые связаны с выполнением роли. Таким образом создаются предпосылки для перехода к сюжетно-ролевой игре со сверстниками. Но ребенок еще не полностью «созрел» для такой деятельности, поскольку у него недостаточно развиты навыки общения. Он не умеет договариваться о содержании игры, распределять роли, учитывая желания и интересы других детей; вступать в ролевые отношения и т. п. В значительной степени причина кроется в том, что дети конца третьего года жизни еще не видят всю картину игры, не могут соединять ее отдельные части, выполнять игровые действия, определяемые ролями. Потому и возникают режиссерские игры, в которых ребенок от действия с отдельной игрушкой переходит к игре по своему замыслу, включая в его канву несколько персонажей, связанных определенными отношениями.

Первоначально в такой игре преобладает интерес к сюжетной стороне: действуя с игрушкой, малыш создает какую-нибудь ситуацию. Например, 3-летний Сережа играет с плюшевым зайцем, водит его по столу, комментируя свои действия: «Зайчик гуляет в лесу, прыг-прыг по травке. Ищет

морковку, а ее нет. Вот, ягодку нашел. Ешь, зайка, ягодку!» За этой игровой ситуацией скрывается личный опыт малыша: он сам бывал в лесу, находил и ел ягоды, видел на картинке зайца с морковкой. Таким образом, в режиссерской игре, как позже и в сюжетно-ролевой, ребенок начинает использовать приобретенный ранее социальный опыт, привлекает партнеров.

Особенностью режиссерской игры является то, что партнеры (игрушки, их заместители) – **неодушевленные предметы** и не имеют своих желаний, интересов, претензий. Естественно, что такое игровое общение для маленького ребенка легче, чем общение со сверстниками, в котором необходимо учитывать позицию, настроение партнеров, искать с ними общий язык. Малыш исподволь готовится к этому общению, овладевая в режиссерской игре умением «видеть» картину игры, планировать ее, исходя из замысла, который зарождается у него в голове раньше, чем он начнет выполнять игровые действия. Происходит то, что особенно ценил в детских играх К. Д. Ушинский: **ребенок учится распоряжаться своими силами.**

Для развития сюжетно-ролевой игры немаловажное значение имеет **умение посмотреть на игровую ситуацию с разных позиций.** Именно таким образом глазами разных персонажей ребенок видит событие, отображаемое в режиссерской игре, потому что исполняет не одну роль, а несколько. Овладев режиссерской игрой, он сумеет взаимодействовать и с реальным партнером в сюжетно-ролевой игре.

У детей в среднем и старшем дошкольном возрасте режиссерские игры претерпевают изменения разного характера. Прежде всего, меняется содержание. *У детей 4–5 лет* содержание режиссерских игр разнообразнее, чем у малышей. В них находят отражение знакомые сказки, мультфильмы, а вот события личной жизни используются реже. Дети легко соединяют в одной игре знания и сведения, полученные из разных источников. Появляются новые персонажи (герои мультфильмов), возрастает их число, более отчетливо выделяются главные и второстепенные действующие лица. *У детей 6–7 лет* содержание игр динамичное, с преобладанием собственного литературного творчества. Дети любят обыгрывать измененные собственной фантазией знакомые сказки, мультфильмы, вносят в содержание игры много вымышленного.

Как подчеркивает Е. М. Гаспарова, на протяжении всего дошкольного возраста развитие сюжета происходит на

основе возникающих ассоциаций, отправной точкой которых могут быть предметы, игрушки, собственные впечатления, строчки из знакомого стихотворения и др.

Режиссерские игры возникают как **индивидуальная деятельность** и остаются такими в раннем и младшем дошкольном возрасте. Режиссерские игры в одиночку наблюдаются и у старших дошкольников, особенно когда ребенок мало контактирует со сверстниками (часто болеет, не посещает дошкольное учреждение) или испытывает трудности в общении с другими воспитанниками группы в силу индивидуальных особенностей (замкнут, застенчив, имеет дефекты речи и др.).

В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте возникают **совместные режиссерские игры**. Объединения детей обычно немногочисленны – 2–3 человека. Дети вместе придумывают сюжет, подбирают или мастерят необходимые игрушки, предметы, исполняют роли (каждый за своего персонажа). Другими словами, в совместной режиссерской игре ярко выражен сюжетно-ролевой характер. Таким образом, режиссерские игры создают реальные предпосылки для возникновения сюжетно-ролевой игры. Но с появлением последней режиссерские игры не исчезают: взаимообогащаясь, дополняя друг друга, оба вида игр присутствуют в жизни ребенка и за рубежом дошкольного возраста.

Руководство режиссерскими играми затрудняется в силу преобладания индивидуальных форм, а также присущего им интимного характера. Поэтому **важнейшее условие для развития режиссерских игр – создание детям индивидуального пространства, обеспечение места и времени для игры**. Обычно ребенок ищет для игры уголок, защищенный от взоров наблюдателей (детей, взрослых). Дома дети любят играть под столом, особенно, если удастся накинуть на него одеяло, поставить вокруг стулья или кресла. В дошкольном учреждении дети пытаются уединиться для игры в спальне, раздевальной комнате, а на участке – за кустами, верандой и т. д. К сожалению, типовые проекты зданий не учитывают потребность ребенка в индивидуальной игре. Но во многих дошкольных учреждениях (в нашей стране и за рубежом) предпринимаются попытки организации соответствующих условий для развития игры: единое пространство групповой комнаты «разбивают» специальной расстановкой мебели; вносят легкие ширмы, экраны, которые дети ставят по своему желанию. Внедряют-

ся и некоторые архитектурные новации: в групповой комнате встраиваются одно-, двух- и трехэтажные возвышения, соединенные галереями, лестницами с перилами, уютные ниши, подиумы и т. п. Используется крупное игровое оборудование (домики, загородки, террасы, вагончики), что дает ребенку возможность уединиться, но не чувствовать себя полностью изолированным от сверстников.

Учитывая преимущественно индивидуальный характер режиссерских игр, педагог прибегает к опосредованному руководству деятельностью ребенка. Умелым подбором игрового материала, внесением новой игрушки, которая отвечает интересам малыша, стимулируется возникновение игры. Так, услышав, что Саша с увлечением рассказывает о том, как он ходил вчера в зоопарк, педагог предлагает ему набор мелких животных с вопросом: «Каких животных ты видел? Расскажи и покажи». Возникает игра в зоопарк, требуется сделать клетки для животных, в ход идет строительный материал, затем используются фигурки людей (посетители, служащие).

Внимательный педагог воспользуется обсуждением детьми мультфильма, прочитанной книги таким образом, чтобы натолкнуть их на отражение впечатлений и знаний в режиссерской игре. Иногда уместно предложить ребенку: «Покажи, пожалуйста, что там случилось с Винни-Пухом в гостях у Кролика». Можно рассмотреть с ребенком иллюстрации в книге, попросить рассказать, а затем показать, что делают персонажи. Такие педагогические приемы способствуют появлению у ребенка желания обыграть ситуацию с помощью игрушек, предметов.

Для того чтобы дети «видели» игру до ее начала, целесообразно вовлекать их в сотворчество с педагогом. Приглашение к сотворчеству может выглядеть по-разному: «Давай сочиним вместе сказку о петушке»; «Придумаем с тобой вместе, как будем праздновать день рождения куклы Маши»; «Я начну сказку, а ты ее закончишь»; «Я расскажу историю, а ты ее покажешь» и т. п.

Подбор игрового материала для режиссерских игр – необходимое условие для их развития. Сюжетные игрушки, близость их содержания детскому опыту, оперативное внесение новых игрушек в зависимости от впечатлений ребенка – все это входит в круг педагогического руководства режиссерской игрой детей младшего и отчасти среднего дошкольного возраста. Новую по содержанию игрушку педагог сначала обыгрывает сам, чтобы показать возможность ее включения в

знакомый сюжет. Например, игрушку Айболита воспитатель предлагает после чтения сказки К. Чуковского и показывает действия, связанные с образом доктора.

В старшем дошкольном возрасте дети предпочитают использовать мелкие игрушки, хорошо вписывающиеся в игровое поле, которое становится более детализированным, содержательным. На данном этапе формируется обобщенное представление о многих явлениях, предметах окружающего мира. Поэтому дети охотно используют игрушки-заменители, многофункциональные игрушки. В качестве такого многофункционального материала для режиссерских игр Е. М. Гаспарова предлагает кубики разных размеров со схематичным оформлением (человеческие лица с признаками веселого, грустного настроения). Е. Е. Кравцова трансформировала содержание этих кубиков: они заменяют детям разные виды транспортных средств, предметы мебели, животных, телефон и др. С целью развития творчества Е. Е. Кравцова советует давать дошкольникам 6–7 лет «пустые кубики». Тогда у ребенка появляется возможность оформлять их соответственно с развитием сюжета режиссерской игры.

Подобные кубики, как и другие предметы для режиссерской игры, дошкольники могут мастерить сами (по предложению педагога, с его участием, привлекая к этой работе своих родителей и т. д.). Воспитатель продумывает хранение игрового материала. Важно, чтобы дети могли самостоятельно подбирать все необходимое (фигурки людей, животных, домики, уличное оборудование и др.), а по окончании игры – убирать на место.

Целесообразно воздерживаться от прямых указаний, замечаний в адрес играющего ребенка. Лучше прибегать к постановке **проблемного задания** («Подумай, как твой Незнайка может оказаться на Луне?»), **наводящего вопроса** («Не пора ли кукле Маше ложиться спать?»). Однако следует помнить, что и такое вмешательство в режиссерскую игру должно быть тактичным, учитывающим особенности ребенка, чтобы не привести его игру к разрушению.

Задания

1. Понаблюдайте и запишите режиссерскую игру ребенка-дошкольника.

2. Проанализируйте записанную игру: определите ее содержание, способы осуществления с точки зрения их соответствия возрастным особенностям ребенка.

3. Оцените игровой материал для режиссерской игры, который имеется в группе, где вы проходите педагогическую практику.

4. Составьте рекомендации для родителей о создании дома условий для режиссерских игр ребенка.

5. Смастерите с детьми многофункциональные игрушки для режиссерских игр.

6. Прочитайте следующую литературу:

Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.

Гаспарова Е. М. Режиссерские игры // Игры дошкольника. – М., 1989.

Глава XVI

СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ

На протяжении всего дошкольного детства, пока ребенок растет и развивается, приобретает новые знания и умения, сюжетно-ролевая игра остается наиболее характерным видом его деятельности. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах психологов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец) и педагогов (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова, Н. Я. Михайленко). **Основой** сюжетно-ролевой игры является **мнимая или воображаемая ситуация**, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Например, играя в школу, изображает учителя, ведущего урок с учениками (сверстниками) в классе (на ковре).

Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре – одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т. п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. При этом нет ничего невозможного: можно, сев в кресло – «ракету», очутиться на Луне, при помощи палочки – «скальпеля» – сделать операцию. Такая свобода в реализации замысла игры и полет фантазии позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбира-

ют партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения.

Но самое главное – в игре ребенок **воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает**. На эту особенность игры указывал К. Д. Ушинский: «...в игре же дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданными» (*Ушинский К. Д. Собр. соч. – 1950. – Т. 8. – С. 438*).

Творческий характер сюжетно-ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои впечатления об окружающем мире. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов. Дети проявляют большую изобретательность, подбирая игрушки, предметы, необходимые для игры, старшие дошкольники сами мастерят игрушки, помогающие полнее реализовать замысел, лучше справиться с ролью.

Как всякая творческая деятельность, сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом.

Сюжетно-ролевая игра имеет следующие **структурные компоненты: сюжет, содержание, роль**.

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. **Сюжет**

Сюжеты и содержание игр – это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его **игровые действия** (крутит руль автомашины, готовит обед, учит рисовать учеников и др.) – одно из основных средств реализации сюжета.

Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин, животноводческую ферму), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу, полет на Луну).

На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, особенностей экономики, культурных, географических, природных ус-

ловий. Так, в играх детей народов Севера отражаются охота на тюленей, моржей, труд оленеводов. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроитель, работают в порту, встречают туристов.

Но, кроме того, в каждую эпоху происходили серьезные, иногда экстремальные события, которые существенно отражались на жизни людей, вызывали эмоциональный отклик у детей и взрослых. Такие события всегда порождали новые сюжеты детских игр. На протяжении многих лет дети нашей страны играли в Великую Отечественную войну (в сражения, бомбежки, эвакуацию мирных граждан, госпиталь, партизан, блокаду Ленинграда, парад Победы и др.). После полета Юрия Гагарина в космос (12 апреля 1961 г.) дети многих стран мира стали играть в освоение межпланетного пространства (строят ракеты, отправляются на Марс, Луну, работают на космической станции Мир).

В истории человечества есть и «вечные» сюжеты детских игр, которые как бы связывают поколения людей: игры в семью, школу, лечение больных и др. Естественно, эти сюжеты в играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как отличаются и в самой жизни.

Содержание игры, отмечает Д. Б. Эльконин, – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности.

В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Например, дети младшей группы, изображая в игре врача, многократно повторяли одни и те же действия: измеряли температуру, смотрели у больного горло. После того как малышам сделали прививки, в игровом изображении врача прибавились новые действия. Дети старшей группы, договариваясь об игре в больницу, уточняли, какие специалисты будут лечить больных: хирург, окулист, детский врач. В зависимости от специализации врача каждый играющий выполнял специфические действия, при этом врачи ласково разговаривали с пациентами, уговаривали их не бояться укола, операции, перевязки, смелее принимать лекарства. Таким образом, в содержании игры выражены разные уровни проникновения ребенка в деятельность взрослых. Первоначально «схватывается» в реальной жизни и отражается в игре только внешняя сторона деятельности (с чем человек действует: «человек – предмет»). Затем, по мере понимания ребенком отношения человека к своей деятельности, элементарного постижения общественного

смысла труда, в играх начинают отражаться взаимоотношения людей («человек – человек»), а сами предметы легко заменяются (кубик – кусок мыла, хлеб, утюг, машинка) или только мысленно представляются («как будто у меня акваланг и я опускаюсь на дно океана»).

По содержанию игры *детей младшего дошкольного возраста* отличаются от игр детей более старшего возраста. Эти отличия связаны с относительной ограниченностью опыта, особенностями развития воображения, мышления, речи. Ребенок не может представить игру до ее начала, не улавливает логическую последовательность между реальными событиями. Поэтому и содержание игр, как отмечала А. П. Усова, отрывочное, нелогичное. Малыши часто повторяют в игре действия с игрушками, показанные взрослыми и связанные с бытом: покормил мишку – уложил спать; снова покормил – и снова уложил спать. А. П. Усова охарактеризовала такие игры как *и г р ы - д е й с т в и я*. Причем интерес к действиям часто доминирует, поэтому цель игры ускользает из поля зрения ребенка. Например, Оля усадила своих дочек за стол, пошла готовить обед, увлеклась действиями с кастрюльками, сковородками, а дочки так и остались не накормленными.

Однако на границе *третьего и четвертого года* жизни игры становятся более содержательными, что связано с расширением представлений детей об окружающем мире. Дошкольники начинают комбинировать разные события, включая в игры эпизоды из собственного опыта и из литературных произведений, которые им читали или, что особенно ценно, показывали посредством сюжетно-дидактических игр, иллюстраций в книгах, настольного театра, диафильмов.

На *четвертом и пятом году жизни* в играх детей наблюдаются целостность сюжета, взаимосвязанность отражаемых событий. У дошкольников складывается интерес к определенным сюжетам, в которые они играли и раньше (в семью, больницу, строителей, транспорт и др.). Дети живо откликаются на новые впечатления, вплетая их, как сюжетные линии, в знакомые игры. Обогащению содержания помогает взаимодействие детей в игре, когда каждый вносит что-то свое, индивидуальное. Например, Сережа, папа которого капитан речного парохода, предлагает «воспитательнице» покатать детей по Москве-реке. Получив согласие, строит из стульев пароход, встречает пассажиров на его борту. В этом возрасте начинаются обобщение и усечение изображаемых в игре ситуаций, которые хорошо осво-

ены ребенком в реальной жизни и не вызывают у него особого интереса. Так, если малыши, играя в детский сад, долго едят, пьют из чашек, то дети пятого года жизни завершают обед едва поднеся ко рту ложку. Иногда дети ограничиваются символическими действиями: матрос плавает по комнате, которая стала «как будто море».

Дети *старшего дошкольного возраста* обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов родителей и др. В настоящее время распространены игры в путешествия, в том числе и космические: расширилась сфера отображения труда взрослых (обслуживающий труд в банке, на транспорте, служба охраны и правопорядка и др.).

В старшем и дошкольном возрасте продолжается обобщение игровых ситуаций; помимо условных и символических действий (положил голову на ладошку – уснул) дети активно используют речевые комментарии («Все как будто поспали – и сразу идем в зал на праздник!»); «Давайте так: мы уже прилетели в Африку!»). Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо событий. Дети прибегают к ним, чтобы не нарушать логику развертывания содержания игры.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства развитие и усложнение содержания игры осуществляется по следующим направлениям:

- усиление целенаправленности, а значит, и последовательности, связности изображаемого;
- постепенный переход от развернутой игровой ситуации к свернутой, обобщение изображаемого в игре (использование условных и символических действий, словесных замещений).

Разнообразие содержания сюжетно-ролевых игр определяется знанием детьми тех сторон действительности, которые изображаются в игре, созвучностью этих знаний интересам, чувствам ребенка, его личному опыту. Наконец, развитие содержания игр зависит от умения ребенка выделять характерные особенности в деятельности и взаимоотношениях взрослых.

Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он берет. Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры.

Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Так, мама заботится о детях, готовит им еду, укладывает спать; учительница говорит громко и четко, строгая, требует, чтобы все ее слушали, не шалили на уроках. Подчинение ребенка правилам ролевого поведения является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо из играющих от этих правил вызывает протесты у партнеров по игре: «С капитаном нельзя спорить!» или: «Капитаны громко приказывают, а ты просишь матроса помыть палубу!» Таким образом, для дошкольников роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное.

Роль появляется в игре на границе раннего и дошкольного возраста. На *третьем году жизни* наблюдается эмансипация ребенка от взрослого. Одновременно у дошкольника растет стремление действовать самостоятельно, но как взрослый. Тогда, играя, малыш начинает выполнять отдельные действия, характерные для какого-либо взрослого (укладывает куклу спать, как мама), хотя и не называет себя именем взрослого. Это и есть первые начатки роли. К ним следует отнести и еще один признак: ребенок «озвучивает» игрушку, говоря от ее лица.

На протяжении дошкольного детства развитие роли в сюжетно-ролевой игре происходит от исполнения ролевых действий к ролям-образам. У *младших дошкольников* преобладают бытовые действия: варить, купать, мыть, возить и пр. Затем появляются и ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я – мама, я – шофер, я – врач. Взятая роль придает определенную направленность, смысл действиям с предметами: мама выбирает для игры игрушки или предметы, которые необходимы для приготовления обеда, купания ребенка; врач подбирает для лечения карандаш-градусник, рвет бумажки для горчичников, из бутылочки наливает воображаемое лекарство и т. п. Дети предпочитают исполнять роли тех взрослых, деятельность которых требует определенной атрибутики: у мамы – набор предметов быта, у врача – медицинские инструменты, лекарства, у шофера – транспортное средство. Таким образом, ра-

зыгрывая роль, дети младшего дошкольного возраста используют игрушки, реальные предметы (ложка, тазик для купания куклы), а также предметы-заместители (карандаш или палочка становится в игре ножом, ложкой, градусником, шприцем). Ролевое взаимодействие между играющими осуществляется посредством предметно-игровых действий: врач лечит больного, измеряя температуру, делая уколы и т. п.

В *среднем дошкольном возрасте* выполнение роли становится значимым мотивом игровой деятельности: у ребенка развивается желание не просто играть, а выполнять ту или иную роль. Смысл игры для дошкольника 4–5 лет заключается в отношениях между персонажами. Поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитательница заботится о детях, капитан ведет корабль, следит, чтобы матросы хорошо работали, чтобы пассажирам было удобно). Ребенок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики, жестов. В этом возрасте ролевая речь становится средством взаимодействия. Поскольку у детей формируется избирательное отношение к тем или иным ролям, их распределение до начала игры – процесс довольно эмоциональный. Помощь педагога необходима.

В *старшем дошкольном возрасте* смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно отношение к ней ребенка. Поэтому следует иметь в виду, что старшие дошкольники неохотно выполняют роли, которые, по их представлениям, не соответствуют их полу. Так, мальчики отказываются исполнять роль воспитателя, заведующей дошкольного учреждения, в игре в школу соглашаются быть только учителем физкультуры. Выполняя роль, ребенок принимает во внимание не столько внешнюю логику, последовательность действий (есть свободная полоса на аэродроме, значит, самолет может приземлиться), сколько смысл социальных отношений (полоса свободная, но надо запросить диспетчера, чтобы не случилось аварии).

Задания

1. Объясните слова Л. С. Выготского, что ребенок младшего дошкольного возраста в игре идет от действия к мысли, а на четвертом

году жизни способен идти от мысли к действию. Свои рассуждения подкрепите примерами детских игр, которые вы наблюдали.

2. В схематичной форме покажите, какими средствами изображения роли пользуются дети младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

3. Докажите, от чего зависит овладение детьми условными, обобщенными игровыми действиями, с какой целью ребенок прибегает к словесным замещениям в игре.

4. Понаблюдайте игры детей в семье и определите, как в них отражается современная жизнь.

В первые годы жизни при обучающем воздействии взрослых ребенок проходит этапы развития игровой деятельности, которые представляют собой предпосылки сюжетно-ролевой и режиссерской игры.

Предпосылки сюжетно-ролевой игры

Первым таким этапом является ознакомительная игра. Взрослый организует предметно-игровую деятельность малыша, используя разнообразные игрушки, предметы. Ее содержание составляют действия-манипуляции, которые ребенок совершает вместе со взрослым, обследуя свойства и качества предмета, игрушки. Уже с 3–4 мес младенец тянется к игрушкам, которые подвешивают над его грудью (кольца, гирлянды из мелких шариков и др.), рассматривает их: случайно натыкаясь на предмет, радуется, пытается повторить движение. В 5–6 мес ребенку предлагают игрушки из разных материалов (резиновые, деревянные, пластмассовые), отличающиеся по форме, величине, цвету. Его учат захватывать игрушку, переключать из ручки в ручку, размахивать ею, постукивать. Ребенку дают и игрушки-вкладыши, а также различные звучащие игрушки. Взрослый, обращаясь к малышу по имени, показывает игрушку и действия с ней. В процессе самостоятельных манипуляций с игрушкой ребенок познает ее свойства. В ознакомительной игре прослеживается намеренность действий ребенка: тянется к погремушке, захватывает ее, рассматривает, стучит по краю манежа, бросает за бортик манежа, слушает, как она загремела, и т. д. Такая преднамеренность действий с предметами – предпосылка развития целенаправленности, характерной для сюжетно-ролевой игры.

На втором этапе развития игровой деятельности появляется ообразительная игра, в которой действия ребенка направлены на выявление специфических свойств предме-

та и на достижение с его помощью определенного эффекта. Взрослый не только называет предмет, но и обращает внимание малыша на его целевое назначение: «Это чашка, из нее пьют. Это простынка, укроем мишку». Внимание 7–8-месячного ребенка обращают на свойства игрушек. Его учат играть с ними в зависимости от этих свойств: катать шарик, складывать в коробочку мелкие игрушки, сжимать и разжимать резиновую рыбку. Малыши овладевают действиями с некоторыми бытовыми предметами: вкладывают мисочки одна в другую, закрывают кастрюльку, коробку крышкой. Ребенка 9–10 мес учат соотносить предметы по форме, по их физическим свойствам: снимать и надевать на стержень колечки, накладывать 2–3 кубика один на другой. Для становления сюжетно-ролевой игры важно научить ребенка переносить усвоенные действия с одного предмета на другой, т. е. обобщать действия. Например, научился прокатывать шарик с горки – попробуй сделать то же с мячом, машинкой, яблоком и т. п.

Третий этап развития игры относится к концу первого – началу второго года жизни. Формируется **сюжетно-отобразительная игра**, в которой дети начинают активно отображать впечатления, полученные в повседневной жизни (баюкают куклу, кормят мишку). Воспитатель учит малышей отражать жизненные ситуации, знакомые им по личному опыту, в игровом (условном) плане. Для развития сюжетно-отобразительной игры необходимы образные игрушки, с помощью которых педагог вовлекает детей в решение игровых задач («Мишка хочет гулять, покатай мишку на санках»; «Зайка устал, уложи его спать»; «Кукла Ляля хочет есть, свари ей кашку»). Перед ребенком ставится условно-игровая цель деятельности, которую он достигает игровыми способами и средствами, и получает воображаемый результат. (В этом отличие игровой задачи от практической, направленной на получение практического результата.)

В течение второго года жизни ребенок должен научиться следующему: выполнять разные игровые действия (укладывать куклу, кормить ее, катать в коляске, варить еду, перевозить в машине игрушки, грузы и т. п.), дополнять или заменять игровые действия первыми речевыми высказываниями («Ляля бай-бай»; «Ляля помыла руки»). Детям предлагают для игры разнообразный материал: образные игрушки, предметы-заместители.

Основное условие для развития сюжетно-ролевой игры – это совместные игры взрослого и ребенка. Чтобы научить

детей развивать содержание игры, педагог обыгрывает жизненные ситуации, привлекая их к активному участию. Например, видоизменяет игровую ситуацию кормления, которую так любят изображать в игре дети раннего возраста: вводит новые персонажи («Пришел в гости зайка, давай покормим его»), новые блюда («Будем угощать пирогом, дадим гостям конфеты»), новую посуду (яблоки в вазе, конфеты в конфетнице). Следует побуждать детей воспроизводить ранее усвоенные действия в новых вариантах игры. Педагог создает ситуации, стимулирующие ребенка к использованию предметов-заместителей (ножа нет, чем же резать хлеб?), к действиям в воображаемой ситуации. Такие игры обычно сопровождаются речью, которая помогает созданию образа (*каша вкусная; зайка любит морковь; молодец мишка – вытер рот салфеткой!*).

Для развития сюжетно-образительной игры эффективны показы-инсценировки. Педагог показывает, как одна игрушка (кукла Ляля) умывается, вытирает лицо и руки полотенцем, садится за стол, пьет молоко, т.е. демонстрирует цепочку последовательных разнородных действий с одной игрушкой. В следующий раз демонстрируются однородные действия, которые выполняют разные игрушки: мишка, кукла Ляля, зайка. Они по очереди поют знакомую малышам песню, читают наизусть стихотворение, пляшут, играют в мяч.

Детям показывают также инсценировки с использованием настольного, кукольного театров, сюжетно-дидактические игры. Они с удовольствием смотрят, как разыгрываются знакомая сказка, стихотворение, бытовые сценки, созвучные их опыту.

После показа педагог предлагает малышам поиграть с игрушками, вызывает желание подражать тому, что они видели на занятии. Включаясь в игру детей, воспитатель подсказывает, как выполнить игровое действие, ставит перед ними игровые задачи («Спой с куклой песенку!»), помогает при затруднениях («Давай вместе с куклой Лялей прочитаем стихотворение про зайку»).

Естественно, что дети не смогут повторить все продемонстрированные им действия. Однако показ необходим для уточнения представлений ребенка, формирования умения следить за действиями взрослого, слушать объяснения.

Педагог активизирует речь воспитанников, обращаясь с просьбой (спеть вместе с игрушками, помочь кукле прочитать стихотворение, назвать действия). Чтобы обучающие занятия, разнообразные показы-инсценировки принес-

ли положительные результаты, целесообразно повторять их, вводя новые элементы, вызывая у малышей эмоциональные реакции, повышая их активность. Повторные показы-инсценировки можно проводить с двумя-тремя детьми: это позволяет упражнять их в выполнении игровых действий (практических, условных, воображаемых), в использовании предметов-заместителей. В небольшой группе детей легче вовлечь в совместное выполнение игровой задачи («Кукла Ляля заболела, плачет. Что делать?»).

Для обучающих игр, показов подбираются игрушки среднего размера (15–20 см), привлекательно оформленные, устойчивые, с подвижными частями (сгибающиеся руки, ноги), что дает возможность демонстрировать разные движения, изменять положение в пространстве.

Возрастные особенности детей второго года жизни таковы, что подбор игрушек и игрового материала, оформление игровой среды имеют особое значение. Внимание ребенка рассеивается, если в поле его зрения попадает одновременно много игрушек, поэтому их необходимо рассредоточивать по всей комнате, желательно комплектовать по смысловым связям. Например, на плиту поставить кухонную посуду, на стол – чайную и обеденную, на лошадку посадить всадника, на тележку погрузить кирпичики, рядом с тазиком положить губку, полотенце, кувшин. Это подскажет ребенку, как выполнить не одно действие, а цепочку.

Игрушки, действия с которыми малыши еще не освоили, не рекомендуется давать для самостоятельного пользования. Сначала детей надо обучить игровым действиям в совместной со взрослым игре. Так, если дети не умеют строить из кубиков, кирпичиков, воспитатель проводит обучающие игры, индивидуальные занятия. В остальное время строительный материал убирается. Нецелесообразно, чтобы дети свободно играли с игрушками-забавами: воспитатель использует их в определенные моменты, чтобы порадовать малышей, отвлечь от грустных мыслей о доме, маме. Эти игрушки должны сохранять для ребенка новизну и неожиданность, чтобы оказывать воздействие на его чувства и переживания.

Итак, на втором году жизни развиваются игры, посредством которых ребенок знакомится с предметами, удовлетворяет потребность ориентироваться в окружающем мире. Меняется характер подражания: ребенок в игре передает те действия взрослых, которые видел сам, а не только те, которым его обучали. К концу этого периода в играх детей видны ростки режиссерской и сюжетно-ролевой игры, а именно: подра-

жание взрослым, создание воображаемых образов, стремление активно действовать, познавать окружающий мир.

Задания

1. Схематично представьте этапы формирования предпосылок сюжетно-ролевой игры в раннем возрасте; объясните особенности каждого этапа.

2. Подумайте, какие предметы-заместители вы предложили бы детям второго года жизни, играющим на участке детского сада в приготовление обеда?

3. Составьте конспекты показа-инсценировки и обучающей игры для детей второго года жизни. Наметьте игровые умения и игровые средства, с которыми дети познакомятся на ваших занятиях. Составьте план последующей работы с детьми для закрепления этих умений и использования игровых средств.

В сюжетно-ролевых играх складываются благоприятные условия для формирования взаимоотношений детей. Исследования, проведенные А. П. Усовой и ее учениками, выявили следующие уровни (этапы) становления таких взаимоотношений на протяжении дошкольного детства:

Формирование взаимоотношений в сюжетно-ролевых играх

1. Уровень неорганизованного поведения, которое ведет к разрушению игр других детей (ребенок отнимает игрушки, ломает постройки, мешает играющим детям). Главным образом такое поведение встречается у младших дошкольников, которые еще не умеют занять себя, не представляют последствий своих действий для других. Однако в последние годы возросло число детей с признаками агрессивного поведения, с тенденцией к разрушению. Поэтому и среди старших дошкольников встречаются дети первого уровня.

2. Уровень одиночных игр. Он характерен тем, что ребенок не вступает во взаимодействие с другими детьми, но и не мешает им играть. То, что ребенок сосредоточен на своей игре, умеет ее организовать, является предпосылкой для перехода к совместным играм.

3. Уровень игр рядом проявляется в том, что двое-трое детей могут играть за одним столом, на ковре, в кукольном уголке, но каждый действует в соответствии со своей игровой целью, реализуя свой замысел. Ценность этого уровня заключается в том, что у ребенка складывается понимание, как надо относиться к игре другого: нельзя мешать, следует

в случае необходимости считаться с другим (потесниться, обменяться игрушкой или уступить свою). На этом уровне создаются условия для естественного объединения играющих. Например, педагог советует Коле, строящему дорожку, предложить Сереже покатать по ней свою машинку.

4. Уровень кратковременного общения, взаимодействия характеризуется тем, что ребенок на какое-то время подчиняет свои действия общему замыслу и соотносит их с действиями других. Он пытается договориться о предстоящей игре, вносит свои предложения, готов прислушаться к словам партнеров и подчиниться справедливому требованию. Новый этап игры отличается появлением замысла и стремлением детей подобрать соответствующие игрушки, предметы. Но замысел еще неустойчив, в ходе игры дети могут изменить его или забыть о нем. Кто-то может выйти из игры, что приведет к ее распаду, к конфликтам. Такое поведение свидетельствует об отсутствии умения организовать игру, спланировать ее. Но самое главное заключается в том, что дошкольники пока еще не чувствуют своей связи и зависимости в общей деятельности.

5. Уровень длительного общения–взаимодействия на основе интереса к содержанию игры, к тем действиям, которых она требует. Ребенок, находящийся на этом уровне, обладает начальными формами ответственного отношения к своей роли в общей игре. Он начинает оценивать качество и результат своих личных действий и действий сверстников с точки зрения задач совместной игры. Длительность взаимодействия связана с заинтересованностью в содержании игры. На этом этапе дети достаточно самостоятельны, могут придумать интересную сюжетно-ролевую игру, организовать ее и играть долго.

6. Уровень постоянного взаимодействия на основе общих интересов, избирательных симпатий. Дети, объединенные дружескими интересами, способны уступать друг другу в выборе сюжета, распределении ролей, согласовывать свои действия.

Руководство сюжетно-ролевыми играми осуществляется в двух направлениях:

| | |
|--|--|
| Руководство сюжетно-ролевыми играми | – формирование игры как деятельности; |
| | – использование игры как средства воспитания ребенка, становления детского коллектива. |

Формирование игры как деятельности предполагает, что педагог влияет на расширение тематики сюжетно-ролевых

игр, углубление их содержания, способствует овладению детьми ролевым поведением.

Приемы руководства игрой с целью формирования ее как деятельности условно можно разделить на традиционные (разработаны Р. И. Жуковской, Д. В. Менд-жерицкой) и новые, исследованные в последние годы (Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко).

В традиционном руководстве сюжетно-ролевыми играми основное внимание педагога сосредоточено на обогащении содержания игр. С этой целью он создает у детей интерес к новым сюжетам. Такой интерес не возникает на пустом месте, он «вызревает» в ходе всей воспитательно-образовательной работы, если дошкольники получают яркие представления об окружающей жизни, которые впе-таются в их прошлый опыт, будоражат воображение, вызывают эмоциональный отклик. Чем младше дети, тем важнее для них впечатления, полученные при непосредственном ознакомлении с тем или иным явлением. Так, для обогащения содержания игр малышей на транспортную тематику (в шофера, в машиниста) воспитатель ведет детей на остановку городского транспорта, специально просит шофера, который привозит продукты в дошкольное учреждение, побеседовать с детьми, показать кабину своей машины, разрешить посидеть там, подержавшись за руль. С детьми 4–6 лет можно рассмотреть соответствующий иллюстра-тивный материал, почитать им книги, провести беседу.

При ознакомлении с окружающим педагог заостряет внимание детей на тех моментах, которые можно отразить в игре в соответствии с их возрастом. Для малышей – это предметы и способы их использования взрослыми в процессе своей деятельности, для детей 4–6 лет – взаимоотношения людей. Так, на остановке городского транспорта малыши наблюдают, как подъезжает автобус, как открываются и закрываются двери, как много людей выходит и входит, какое большое окно в кабине шофера («чтобы все было видно»), что шофером бывают и мужчины, и женщины. А внимание старших дошкольников целесообразно привлечь к деятельности шофера: он заботится о пассажирах, объявляет остановки, не отправляет автобус, пока все не войдут в салон, продает проездные талоны только на остановках, чтобы не отвлекаться во время движения и не подвергать пассажиров опасности, и т. д.

Естественно, что даже после очень ярких впечатлений, которые получили дети, не у всех возникает желание пе-

редать их в игре. В играх находят выражение интересы детей, а явления, с которыми их познакомили, могут не входить в сферу этих интересов. Но если кто-то развернет игру на новую тему (построили автобус из стульчиков, шофер занял свое место, в салоне разместились пассажиры) или включит в знакомую игру новую сюжетную линию (семья решила поехать в гости на автобусе), педагог должен поддержать инициативу детей, похвалить их. Затем он может стать пассажиром и отправиться на автобусе на работу (в театр, музей), обращаться к шоферу за помощью и советом («Где можно купить проездные билеты? На каких местах должны сидеть пожилые люди, пассажиры с маленькими детьми? Не торопитесь с отправлением — еще не вышла пожилая женщина» и т. д.).

Для того чтобы переключить однообразные индивидуальные игры в шофера детей младшего дошкольного возраста в русло более сложной игры в автобус, педагог прибегнет к иным приемам: предложит построить такой «большой автобус, как мы видели на прогулке», станет сам водителем, напомним, когда и как надо входить и выходить из автобуса, предложит купить проездные билеты и т. п.

Иногда дети активно принимаются за игру, но она скоро исчерпывает себя из-за бедности представлений, хотя событие, первоначально подтолкнувшее к ней, вызвало яркие переживания. Бывает и так: дети играют в одну и ту же игру постоянно, но «застряли» на ее содержании; повторяют однообразные действия, ролевые диалоги, события и ситуации. В обоих случаях — это сигнал для педагога: надо пополнить знания детей, направить сюжет по другому руслу. Подойдут традиционные приемы: чтение художественного произведения, рассказ, беседа. Задача педагога — придать этим традиционным приемам нужное звучание. Например, не самому рассказать о деятельности врача, медсестры, почтальона, а попросить это сделать представителя профессии (врача дошкольного учреждения, маму или папу кого-то из детей, почтальона, доставляющего почту). Импульсом к обновлению содержания игры могут служить рассказы педагога об играх своего детства, играх других детей.

Иногда новая сюжетная линия игры возникает благодаря дополнительному игровому материалу. Малышам его предлагает воспитатель. Дети 4–5 лет могут смастерить, построить что-либо сами по предложению взрослых или с их помощью (хорошо к этому привлекать членов семей воспитанников дошкольного учреждения).

Порой новую сюжетную линию задает педагог, неожиданно включающийся в игру, которая уже «выдыхается». Вот дети старшей группы играют в семью. Мама готовит обед, дети играют, папа уходит на работу. И вдруг педагог, одев на голову платочек (шляпку), взяв с руки сумку, звонит в дверь: бабушка приехала! Своими вопросами, репликами («Почему вы меня не встретили? Куда же делась телеграмма? Пришлось оставить вещи на вокзале, а там подарки, гостинцы») педагог придает новое игровое направление (встреча бабушки, угощение, распросы, поездка на вокзал за вещами, посещение с бабушкой музея, театра, прогулки с нею по городу и т. п.).

Таким образом, в арсенале педагога много приемов, стимулирующих новую тематику игр, углубление их содержания. Следует учитывать правило: по мере роста активности и самостоятельности детей целесообразно использовать преимущественно косвенные приемы воздействия (напоминание о прошлых играх детей, о том, что они видели; направляющие вопросы, своевременное изменение игровой среды, организация изобразительной, трудовой, конструктивной деятельности, которая может подтолкнуть к игре).

Чем младше дети, тем больше внимания уделяет педагог организации игры. Он помогает будущим участникам сговориться, во что они будут играть. Сговор на игру требует согласования замыслов, определения игровой обстановки (где играть, что использовать), распределения роли. В сговоре закладываются основы взаимодействия детей, формируются умения слушать друг друга, считаться с желаниями и интересами каждого. Педагог, работающий в младшей группе, стимулирует и направляет игровое общение детей. Предлагая малышу ту или иную игрушку, воспитатель спрашивает, с кем бы ему хотелось поиграть, располагает детей к общению. Этому способствует напоминание, как хорошо они играли вместе утром, как им было интересно. Можно предложить объединиться двум играющим детям («Юля, ты такой вкусный обед приготовила! Пригласи Лизу с дочкой, угости их обедом»).

С целью обучения *малышей* сговору на игру педагог выступает в роли главного действующего лица. Надев белый нарядный фартук, кокошник на голову, воспитатель обращается к детям: «Я работаю в кафе. Кто хочет со мной играть?» Желающим предлагает помочь ему в устройстве кафе: расставляет 2–3 стола, дети кладут салфетки, ставят вазочки с красивыми ветками. Затем воспитатель бе-

седует с детьми о предстоящей игре: кто будет приходить в кафе, чем угощать посетителей, кто будет подавать заказанное. Дети включаются в игру, по ходу ее уточняя содержание, ролевое поведение, создавая игровую обстановку. В следующий раз педагог подсказывает, что в кафе бывает музыка, выступают артисты, т.е. обучает дальнейшему развитию сюжетных линий, введению новых ролей. В такой игре может быть много параллельных ролей, играя которые дети будут заимствовать друг у друга средства игрового поведения (действия, речевые диалоги). Оставаясь на «руководящей роли», воспитатель ненавязчиво направляет игру, одобряет положительное взаимодействие детей, успешное выполнение роли, предупреждает возникновение конфликтов.

Очень важно не оставлять без внимания желание детей организовать игру по собственной инициативе. Именно желание, потому что не подкрепленное умением договариваться самостоятельно оно быстро исчезает. Одобрив намерение малышей играть вместе, педагог может спросить, во что они собираются играть, какие роли предполагаются, что будет делать каждый персонаж, помогает распределить роли, подобрать нужные атрибуты. Затем включается в игру во второстепенной роли. Например, в игре в больницу грустным голосом говорит, что у него заболела дочка и что хорошо бы врач принял их первыми. Далее он «задает тон игре»: показывает, что делает пациент, демонстрирует образцы речевого взаимодействия врача с пациентом, медсестрой, культуру общения.

С целью закрепления у малышей радостных, приятных впечатлений о совместной игре педагог привлекает к ней внимание других воспитанников группы. Вечером в присутствии детей рассказывает родителям о «хорошей игре». Вспоминает о ней в последующие дни. Это нужно делать, поскольку детям свойственно подражать не только окружающим, но и себе. Всячески поддерживаемые педагогом воспоминания о «хорошей игре» станут образцом для такого подражания.

Детей среднего дошкольного возраста при сговоре на игру затрудняют главным образом распределение ролей и развитие новых сюжетных линий в знакомых играх. Задача педагога – учить детей при сговоре на игру вспоминать что-то интересное из своей жизни, рассказывать товарищам, а затем – вносить в игру. Присутствуя при обсуждении детьми содержания предстоящей игры, воспитатель репликой,

советом, напоминанием актуализирует их личный опыт. Например, дети собираются играть в семью, а педагог, зная, что у Веры родилась сестренка, может стимулировать сюжетную линию «в семье появился малыш». Или в теплое время года, когда большинство семей выезжает за город на выходные дни, педагог вовлекает детей, сговаривающихся на игру в семью, в беседу о выездах на дачу, на пикник и т.п. Игра обогащается изображением семейного отдыха, работы в саду, на огороде. Появляются новые сюжетные линии, варианты их развития, и значит, возникает потребность вводить дополнительные роли, а «постоянные» разыгрывать по-иному. В результате спокойнее проходит распределение ролей: появляется возможность участия в игре в новой роли, становится привлекательнее прежняя роль с обновленным содержанием, можно соглашаться на нежеланную роль, потому что в следующей игре тебе дадут другую.

В старшем дошкольном возрасте сговор на игру не вызывает особых трудностей, потому что дети объединяются в ней на основе общности интересов, личных симпатий, следовательно, лучше понимают друг друга, более уступчивы по отношению к партнерам. Но здесь может проявляться иная тенденция: лидерство в игре часто захватывают дети-«звезды», имеющие в глазах сверстников авторитет, высокий статус благодаря хорошим организаторским умениям, широкому кругозору, общему развитию. Став лидером в игровой группе, такой ребенок по своему усмотрению направляет развитие сюжета, намечает ее конкретное содержание, распределяет роли, оценивает «правильность» их исполнения. В результате в старшей или подготовительной к школе группе может сложиться излишняя «поляризация» между партнерами по игре: одни – командуют и постоянно на главных ролях, другие – всегда подчиняются, соглашаются на любые роли и не получают полного удовлетворения от игры. Следует не только избегать подобной «поляризации» во время игры и в процессе подготовки к ней, но и предупреждать ее в ходе всей воспитательной работы. Для этого словом и делом подчеркивается самобытность, уникальность каждого ребенка и соблюдается правило: «Кому много дано – с того много спрашивается». В подготовительный период игры педагог тактично направляет взаимоотношения детей таким образом, чтобы каждый ребенок нашел «свою нишу», в которой полнее проявятся его способности: кто-то придумывает, как сделать игру интереснее, какие новые роли

можно ввести, другие сосредоточивают свое внимание на ее оснащении.

➤ Для любознательных

В последние годы ввиду того, что отмечается недостаточно высокий уровень сформированности игровой деятельности у детей дошкольного возраста, ученые (Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко) предлагают рассматривать руководство сюжетно-ролевой игрой как процесс постепенной передачи дошкольникам усложняющихся способов построения игры. Передача способов осуществляется в совместной игре взрослого и детей.

Авторы выделяют следующие способы построения игры:

- последовательность предметно-игровых действий, с помощью которых дети имитируют реальное предметное действие, используя соответствующие предметы, игрушки;
- ролевое поведение, с помощью которого ребенок имитирует характерные для персонажа действия, используя речь, предметы;
- сюжетосложение, посредством которого ребенок выстраивает отдельные элементы сюжета в целостное событие.

Первым способом построения игры – предметно-игровыми действиями – дети (рано или поздно) овладевают в совместной со взрослыми деятельности. Два других способа (ролевое поведение, сюжетосложение) при стихийном развитии игры могут сформироваться неполноценно, на примитивном уровне.

Задания

1. Схематично представьте структуру сюжетно-ролевой игры.
2. Докажите, почему содержание сюжетно-ролевой игры влияет на развитие личности ребенка.
3. Какие, по вашему мнению, трудности испытывает молодой педагог при руководстве сюжетно-ролевыми играми детей?

Глава XVII

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а

их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры. Несложно увидеть особенность

Характеристика театрализованных игр

театрализованных игр: они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения. Возникает вопрос: в чем

же заключается творчество ребенка в этих играх? Правильно ли относить их к разряду творческих игр?

Настоящая театрализованная игра представляет собой богатейшее поле для творчества детей. Отметим прежде всего, что текст произведения для детей – только канва, в которую они вплетают новые сюжетные линии, вводят дополнительные роли, меняют концовку и т.д. Например, в игре по сказке «Теремок» следом за зайчиком-побегайчиком на пороге дома появляется белочка – пушистый хвостик, затем детям стало жалко медведя, лису, волка, которые просились в теремок и обещали никого не обижать. Игра закончилась дружным хором персонажей сказки. Так, дети «переделали» общеизвестную сказку сообразно своим представлениям о необходимости жить в дружбе и мире, не видеть врага в тех, кто чем-то не похож на тебя.

Творческое разыгрывание ролей в театрализованной игре значительно отличается от творчества в сюжетно-ролевой игре. В последней игре ребенок свободен в передаче изображении особенностей ролевого поведения: мама может быть доброй, суровой, заботливой или равнодушной к членам семьи. В театрализованной игре образ героя, его основные черты, действия, переживания определены содержанием произведения. Творчество ребенка проявляется в правдивом изображении персонажа. Чтобы это осуществить, надо понять, каков персонаж, почему так поступает, представить себе его состояние, чувства, т.е. проникнуть в его внутренний мир. И сделать это следует в процессе слушания произведения. Надо сказать, что современный ребенок, в жизнь которого рано и прочно входят аудиовизуальные средства информации (ТВ, видео), привыкает к облегченному восприятию художественных произведений. Облегченному, потому что ему преподносится готовый образ в отличие от образа, который складывается на основе представлений, работы воображения в процессе слушания книги (а позже и самостоятельного чтения). Поэтому, хотя психологи и уверяют, что любовь к актерству, театрализованным играм присуща всем детям без исключения, эти игры (настоящие игры, а не инсценировки, ко-

торые показывают на детских утренниках) не столь распространены, как это должно быть, учитывая их особое влияние на развитие личности ребенка.

Итак, полноценное участие детей в игре требует особой подготовленности, которая проявляется в способности к эстетическому восприятию искусства художественного слова, умении вслушиваться в текст, улавливать интонации, особенности речевых оборотов. Чтобы понять, каков герой, надо научиться элементарно анализировать его поступки, оценивать их, понимать мораль произведения. Умение представить героя произведения, его переживания, конкретную обстановку, в которой развиваются события, во многом зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить. Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, телодвижениями, жестами, выразительной по лексике и интонации речью и т. п.). Следовательно, подготовленность к театрализованной игре можно определить как такой уровень общекультурного развития, на основе которого облегчается понимание художественного произведения, возникает эмоциональный отклик на него, происходит овладение художественными средствами передачи образа. Все эти показатели не складываются стихийно, а формируются в ходе воспитательно-образовательной работы.

В самой природе театрализованной игры заложены ее связи с сюжетно-ролевой игрой: раз необходимы зрители, значит, надо соединить ее с игрой в театр. Такое соединение будет успешным при условии, что дети представляют себе, что такое театр, кто там служит, какие выполняет обязанности. Конечно, педагог может рассказать о театре, показать иллюстрации, однако впечатления детей вряд ли будут столь яркими, чтобы возникло желание играть в театр. Иное дело, если дети узнают театр «изнутри», побывав зрителями. На помощь могут прийти родители, которые, откликнувшись на просьбы, советы педагога, сводят ребенка в театр. Целесообразно устроить так называемый театральный день в дошкольном учреждении: силами педагогического и обслуживающего персонала (еще лучше с привлечением родителей) подготовить спектакль, оформив соответствующим образом зрительный зал и т. д.

Соединение театрализованной игры (показ спектакля) с сюжетно-ролевой (игра в театр) дает возможность объединить детей общей идеей, переживаниями, сплотить на осно-

ве интересной деятельности, позволяющей каждому ребенку проявить свою активность, индивидуальность, творчество.

➤ Для любознательных

Воспитание интереса к театрализованной игре, развитие творческих способностей для ее организации и осуществления перспективно в плане приучения детей к содержательному досугу. Привлекая внимание родителей к этим играм, подчеркивая успехи их ребенка, необходимо ненавязчиво способствовать возрождению давней семейной традиции устройства домашнего театра. Подготовка домашнего спектакля требует определенного времени и может быть приурочена к какому-либо семейному торжеству, празднику (юбилей дедушки, день рождения папы, дата свадьбы родителей). Репетиции, изготовление костюмов, декораций, билетов-приглашений для родственников и знакомых сплачивают членов семьи, наполняют их жизнь содержательной деятельностью, радостными ожиданиями. Целесообразно посоветовать родителям использовать опыт «артистической и театральной» деятельности ребенка, приобретенный им в дошкольном учреждении. Важно, чтобы они подчеркивали компетентность ребенка, обращаясь к нему за советом, помощью («Как вы в детском саду готовите приглашительные билеты? Кто по-твоему лучше исполнит эту роль? Научи, как сделать шапку для лисы»). Таким образом повышается уровень самоуважения ребенка. Он чувствует свою значимость в семье, осознает умелость, эрудицию, что благоприятно скажется на развитии в целом.

А. Н. Леонтьев относит игры-драматизации (так долгое время в дошкольной педагогике назывались театрализованные игры) к своеобразной «предэстетической деятельности» ребенка. Оставаясь игрой, они развивают творческие способности и представляют собой специфический вид художественной деятельности.

Дети воспринимают игру как спектакль, доставляющий ребенку много радости от переживания его содержания и особенно от собственного актерства. Театрализованные игры дошкольников еще нельзя назвать искусством в полном смысле этого слова, но они приближаются к нему. Прежде всего тем, что при разыгрывании спектакля в деятельности детей и настоящих артистов много общего. Так же, как артистов волнуют впечатления, реакция зрителей, так и дети в театрализованной игре думают о воздействии

на других людей. Для маленьких артистов важно, как у них получилось, понравилось ли окружающим. Другими словами, их заботит результат, которого они добились. А результат – это то, как изобразили, как разыграли произведение. На достижение этого результата направлено внимание педагога и детей. Собственно в активном стремлении к творческому исполнению произведения заключается воспитательное значение театрализованных игр.

В театрализованных играх развиваются различные виды детского творчества: художественно-речевое, музыкально-игровое, танцевальное, сценическое, певческое. У опытного педагога дети стремятся к художественному изображению литературного произведения не только как «артисты», исполняющие роли, но и как «художники», оформляющие спектакль, как «музыканты», обеспечивающие звуковое сопровождение, и т. д. Возможности приобщения дошкольников к творческой художественной деятельности в процессе подготовки театрализованной игры и ее хода чрезвычайно высоки. Причем тем выше, чем способнее педагог, потому что в деятельности, которая у него хорошо получается, которая помогает раскрыться его индивидуальным особенностям, легче увлечь детей, развить их таланты.

Особо следует отметить роль театрализованных игр в приобщении детей к искусству: литературному, драматическому, театральному. Дошкольники знакомятся с разными видами театрального искусства. При грамотном руководстве у детей формируются представления о работе артистов, режиссера, театрального художника, дирижера. Детям старшего дошкольного возраста доступно понимание, что спектакль готовит творческий коллектив (все вместе творят одно дело – спектакль). По аналогии с опытом собственных театрализованных игр дети чувствуют и осознают, что театр дарит радость и творцам, и зрителям. Позже это послужит основой для формирования обобщенного представления о назначении искусства в жизни общества.

Есть много разновидностей театрализованных игр, отличающихся художественным оформлением, а главное – спецификой детской театрализованной деятельности.

Виды театрализованных игр

В одних дети представляют спектакль сами, как артисты; каждый ребенок выполняет свою роль. В других дети действуют, как в режиссерской игре: разыгрывают литературное произведение, героев которого изображают с помощью игрушек, озвучивая их роли. Аналогичны спектакли с использовани-

ем настольного театра с объемными или плоскостными фигурками или так называемые стендовые театрализованные игры. В последних дети на фланелеграфе, экране с помощью картинок (часто вырезанных по контуру) показывают сказку, рассказ и др. Наиболее распространенным видом стендовых театрализованных игр является теневой театр.

Иногда дети выступают как настоящие артисты-кукловоды. В такой игре могут использоваться два рода игрушек-кукол с разным устройством и разной техникой вождения. В современном дошкольном учреждении чаще имеются куклы типа исконно русской театральной игрушки – петрушки (театр петрушек). В практике такие игрушки чаще называются бибабо (театр бибабо). У этих игрушек перчаточный принцип устройства: кукла, поляя внутри, надевается на руку (в головку куклы ребенок помещает указательный палец, в рукава костюма – большой и средний, остальные пальцы прижимает к ладони). Показывается спектакль из-за ширмы; кукловоды держат кукол над головой, поэтому они имеют еще одно название – верховые.

В последние годы в дошкольных учреждениях появились куклы, устроенные по принципу марионетки. Их водят по площадке, сцене, дергая сверху за нитки, веревочки, закрепленные на планках.

Оба способа вождения кукол достаточно сложны даже для детей старшего дошкольного возраста, поэтому необходимы специальные упражнения. Педагог учит детей, какими способами показывать движения кукол (наклон, поворот, взмахи рук), следит за тем, чтобы движения и речь персонажей совпадали.

➤ Для любознательных

Современные педагоги, проявляя собственное творчество и вовлекая в него своих воспитанников, активно используют разные предметы, упаковочные материалы, чтобы изготовить игрушки-самоделки для настольного театра. Хорошим подсобным материалом, позволяющим мастерить несложные, но очень разнообразные, устойчивые игрушки, могут стать коробки из-под молочных продуктов, банки из-под газированной воды, полиэтиленовые бутылки и пр. Предварительно вымытые, высушенные, эти упаковочные материалы (банки, бутылки) обтягиваются тканью, оклеиваются бумагой, дополняются деталями из меха, кожи, ниток, пуговиц и пр., что придает им определенный образ (Дед, Баба Яга, Коза-Дереза). Для театра бибабо игрушки вяжут, шьют, клеят из бумаги. Оригинальные перчаточные игрушки получаются из варежек и пер-

чаток: обычно к концу зимы «одинокие варежки и перчатки» (у которых потерялась пара) можно найти в каждой семье.

Среди условий, благоприятных для развития театрализованных игр, нужно назвать следующие:

Условия для развития театрализованных игр – с раннего возраста учить детей вслушиваться в художественное слово, эмоционально откликаться на него. Почаще обращаться к потешкам, пестушкам, попевкам, шуткам, стихотворениям, в том числе и таким, которые побуждают ребенка к диалогу («Был сапожник? – Был. – Шил сапожки? – Шил»);

– воспитывать у детей интерес к драматизации, театральной деятельности. С этой целью создавать специальные ситуации, в которых персонажи кукольного театра, образные игрушки вступают с детьми в диалог, разыгрывают сценки. Например, зайка (игрушка, надетая на руку воспитателя) пришел знакомиться с детьми, читает им стихи и т. д. На игры младших детей стимулирующее влияние имеет показ инсценировок знакомых им стихотворений («Машенька» А. Барто, «Про Маринку» Н. Забины и др.) (Р. И. Жуковская). Воспитатель вовлекает детей третьего и четвертого года жизни в разыгрывание знакомых сказок. Применяются разные виды театра: настольный, пальчиковый, драматизация с помощью фланелеграфа. Использование элементов костюмов (шапочки, фартучки, хвостики) и атрибутов (репка, лопата, конура Жучки) вызывает у малышей большой интерес и желание поиграть в сказку «Репка».

На интерес к театрализованным играм у детей среднего и старшего возраста влияют содержание произведения, включение их в ситуацию театра, подготовки спектакля, желание показать спектакль малышам, родителям. Укреплению интереса способствует участие в оформлении спектакля, в творческой работе по изготовлению театральных игрушек, сочинению инсценировок. Хорошей подпиткой интереса могут быть новые знания о театре (в театре есть сцена, фойе, зрительный зал, декорации, оркестр), о разных жанрах театрального искусства, об истории театра. Наконец, на протяжении всего дошкольного детства интерес поддерживает сознание успешности деятельности, поэтому важно подбирать каждому ребенку тот участок работы, на котором он почувствует свой рост, получит удовлетворение;

– заботиться об оснащении театрализованных игр. Следует приобретать театральные игрушки, мастерить игрушки-

самоделки, создавать фонд костюмов, обновлять декорации, атрибуты. К этой работе охотно подключаются члены семей воспитанников дошкольного учреждения. Бабушки могут помочь в изготовлении костюмов, а папы – подсказать конструкцию и сделать удобные ширмы, экраны для теневого театра и др. Раз в год (можно в марте в Международный день театра) желательно в зале дошкольного учреждения развернуть выставку: поместить изготовленные руками педагогов, детей, членов их семей оборудование, игрушки, костюмы; подготовить стенды с фотографиями, отражающими театрализованные игры воспитанников. Хорошим дополнением к выставке будет показ спектакля с участием детей и взрослых;

– уделять серьезное внимание подбору литературных произведений для театрализованных игр. Предпочтение надо отдавать произведениям с понятной для детей моральной идеей, с динамичными событиями, с персонажами, наделенными выразительными характеристиками. В наибольшей степени таким требованиям отвечают сказки. Сказки легко обыгрывать, так как они построены на коротких диалогах персонажей, содержат повторы ситуаций. Герои сказок вступают в определенные взаимоотношения, в которых проявляются особенности характера, мысли, чувства.

Развитие театрализованных игр зависит от содержания и методики художественного воспитания детей в целом, а также от уровня образовательной работы в группе. Главный акцент в педагогическом руководстве театрализованными играми делается не на самом процессе игры, а на ее подготовительном этапе.

Много полезных рекомендаций о приемах педагогического руководства театрализованными играми содержится

Педагогическое руководство в работах Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, Л. С. Фурминой. Чтобы разобраться в сути предлагаемых приемов, следует иметь в виду те особенности, которые складываются при формальном отношении педагога к театрализованным играм. При таком отношении функции воспитателя сводятся к тому, чтобы предложить детям литературное произведение и обеспечить необходимыми атрибутами. В результате основное внимание ребенка бывает сосредоточено на том, чтобы не пропустить свою реплику! Действия, движения детей однообразны, бедны, мало выразительны. Ребенок не задумывается над тем, как произнести слова, как выполнить действие. Он не замечает, что на протяжении сказки,

рассказа меняются поведение героя, его чувства. При формальном руководстве игры лишены творчества, а значит, их развивающее значение сводится к минимуму.

В основу руководства театрализованными играми следует положить работу над текстом литературного произведения. Р. И. Жуковская советовала педагогу преподносить детям текст произведения выразительно, художественно, а при повторном чтении вовлекать их в несложный анализ содержания, подводить к осознанию мотивов поступков персонажей.

В старших группах перед игрой проводится беседа по содержанию. Педагог помогает детям разделить текст на смысловые части, в которых проявляются особенности поведения персонажей. Например, в сказке «Теремок» каждая смысловая часть связана с появлением нового персонажа. Всякий смысловой отрезок дети фиксируют с помощью фишки. Затем можно разделить полоску бумаги на столько частей, сколько отложено фишек, и схематично изобразить содержание каждого отрезка: получится пиктограмма. Перед театрализованной игрой дети по пиктограмме моделируют содержание каждого эпизода. Например, эпизод появления лисы. Предлагается представить и рассказать, чем в это время были заняты мышка, лягушка, заяц, еж, как подошла лиса к дому и т. д. Вопросы педагога помогают детям понять изменения, произошедшие в поведении и настроении обитателей теремка с появлением лисы. Внимание детей заостряется на том, **что** делали персонажи, **как** делали, **почему** так делали.

Обогащению детей художественными средствами передачи образа способствуют этюды. Детям предлагают изобразить отдельные эпизоды из прочитанного произведения, например, показать, как лиса строила ледяную избушку, а заяц – лубяную. В сказке об этом говорится всего в одном предложении, следовательно, дети сами должны продумать поведение персонажей, их диалоги, реплики, а затем – проиграть. В другом случае требуется выбрать любое событие из сказки и молча разыгрывать его. Остальные – зрители – угадывают, какой эпизод представлен. Интересны этюды, в которых дети выполняют движения под фрагменты музыкальных произведений. Благодаря таким комплексным игровым импровизациям у ребенка постепенно развиваются художественные способности, без которых театрализованная игра лишена красок и выразительности.

Стремление к творчеству возрастает, если у ребенка что-то хорошо получается: удачно сказал реплику зайца, вырази-

тельно передал огорчение, когда лиса выгнала его из лубяной избушки, и т. п. Педагог не только говорит о достигнутых ребенком успехах, но и обязательно привлекает к ним внимание других детей. Для остальных это может служить образцом для подражания, стимулом для проявления активности.

По ходу самой игры педагог, замечая бедность выразительных средств у кого-то из играющих, напоминает о чувствах, настроении героя в данной ситуации, указывает на допущенные неточности («Лиса, ты обрадовалась, когда тебя Журавль в гости пригласил?»; «Наташа, вспомни, как Лягушка в теремке трудилась не покладая лапок»). Вопросы, советы, напоминания приучают ребенка следить за своим игровым поведением, действовать согласованно с партнерами, ярче изображать роль, используя движения рук, головы, туловища, мимику, речевые выразительные средства.

Организация театрализованной игры начинается с отбора произведения, в котором обязательно участвуют дошкольники. Малышей воспитатель увлекает эмоциональным рассказом о том, как хорошо поиграть в сказку «Колобок». Старшие дети активно обсуждают, во что лучше поиграть, согласовывают свои замыслы и желания. Распределение ролей не представляется сложным. Дети знают, что игра будет повторяться несколько раз, поэтому у каждого есть возможность попробовать себя в понравившейся роли. В старших группах обычно договариваются о двух-трех составах «артистов», занятых в игре.

С целью усвоения последовательности событий, уточнения образов персонажей организуется разнообразная художественно-творческая деятельность: рисование, аппликация, лепка по теме произведения. Важно, чтобы в этой работе раскрылись возможности всех детей. Старшие дошкольники могут работать подгруппами (не более 6 человек). Каждая подгруппа получает задание, например, вылепить фигурки персонажей так, чтобы можно было с их помощью разыграть сказку. Внутри подгруппы дети сами договариваются, кто что будет делать. Закончив лепку, рисование, аппликацию каждая подгруппа представляет по своим работам сказку. Таким образом отпадает необходимость в специальном запоминании текста.

Психологическому настрою на предстоящую игру служит оформительская деятельность детей: участие в подготовке афиш, пригласительных билетов, декорации, костюмов и т. п. Чтобы в театрализованной игре участвовали все, воспитатель обсуждает с группой, кто будет готовить зри-

тельный зал, кто отвечать за музыкальное сопровождение спектакля (включать и выключать магнитофон, руководить детским оркестром). С помощью педагога дети решают, кого пригласить. Это могут быть родители, воспитанники других групп, педагогический и обслуживающий персонал. Приглашенным заранее вручают билеты.

Дети любят возвращаться к воспоминаниям о театрализованной игре, поэтому хорошо, если есть возможность запечатлеть ее с помощью фотоаппарата или видеокамеры. Просмотр видеозаписи доставляет всем большое удовольствие, вызывает обмен мнениями, впечатлениями. Иногда ребенок замечает свои промахи, критически оценивает отдельные моменты игры, что очень важно для дальнейшего совершенствования игровых умений. Фотографии можно использовать в беседе по поводу игры, поскольку они побуждают детей к комментариям, к интерпретации.

Итак, основная цель педагогического руководства – будить воображение ребенка, создавать условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети.

Задания

1. Докажите воспитательную ценность театрализованных игр.
2. Закончите схему:
 - в сюжетно-ролевой игре ребенка привлекает процесс деятельности,
 - в театрализованной игре ребенка привлекает ...
3. Составьте пиктограмму любой сказки, которая может стать содержанием театрализованной игры. Изучите методику объяснения ребенку задания «Запишем сказку» по книге «Чего на свете не бывает?» / Под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М., 1991. – С. 48–49.
4. Проанализируйте оснащение театрализованных игр в дошкольном учреждении, где вы проходите педагогическую практику.
5. Прочитайте книгу Л. В. Артемовой «Театрализованные игры дошкольников» (М., 1991).

Глава XVIII

ИГРЫ СО СТРОИТЕЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ

В истории педагогики игры со строительным материалом описаны достаточно давно и представлены во многих

системах воспитания детей дошкольного возраста (система Ф. Фребеля, «Вальдорфская педагогика», система Л. К. Шлегер и др.). Этот вид игры обстоятельно изучен в отечественной дошкольной педагогике (В. Г. Нечаева, З. В. Лиштван, А. Н. Давидчук, Л. А. Парамонова).

Характеристика игр со строительным материалом

Особенностью игр со строительным материалом является то, что в их основе лежат конструктивные умения и способности, вследствие чего они в большей степени, чем какие-либо другие виды детской игры, приближаются к созидательной продуктивной человеческой деятельности. Игры со строительным материалом (как и театрализованные, дидактические, подвижные игры) можно отнести к разряду рубежных (по определению А. Н. Леонтьева), посредством которых у ребенка формируются умения, качества и свойства личности, подготавливающие его переход к новому виду деятельности. Эти игры способствуют развитию мышления, пространственного воображения, лежащих в основе конструкторской деятельности, что убедительно доказано в исследованиях Н. Н. Поддьякова, Л. А. Парамоновой и др.

Содержанием игр со строительным материалом является созидание, воспроизведение окружающей действительности с помощью различных материалов. Различаются следующие виды строительного материала:

- специально созданный (напольный, настольный строительный материал, наборы типа «Юный архитектор», «Старинный замок», конструкторы);
- природный (песок, снег, глина, камни);
- подсобный (доски, ящики, коробки и др.).

Игры со строительными материалами связаны с другими видами игр (сюжетно-ролевыми, театрализованными, подвижными, дидактическими). Необходимость сделать постройку, например сцену для представления, ракету для полета в космос, комнату для куклы Наташи, возникает в процессе реализации замысла игры, создания игрового образа. В таких случаях постройка может иметь условный характер (стульчик за стульчиком – поезд) или подчиняться своему практическому назначению (зависимость конструкции сцены от жанра искусства, от величины «артистов»).

Часто ребенка увлекает сам процесс созидания, конструирования (строительство из песка горной автострады с тоннелями, мостами; сооружение снежной крепости, постройка из строительного материала железной дороги и конструирование сигнализации для движения по однопутной-

ному пути и др.). В сооружении постройки, изготовлении игрушки и заключается игра: дети сговариваются, что будут строить, какими способами, распределяют роли (начальник строительства, инженер, шофер и др.).

Наличие игрового замысла, его свободное развитие, вариативность решения созидательной задачи, интерес детей к процессу деятельности – все это определяет творческий характер игр со строительным материалом. Следует добавить и присущую этим играм работу воображения. В самих играх заложены стимулы, побуждающие ребенка воображать, фантазировать. Освоение конструктивных особенностей материала наталкивает детей на создание новых предметов, изменение их свойств: положил кирпичик на широкую грань – можно строить дорожку, скамейку, тележку, поставил этот же кирпичик на узкую короткую грань – можно строить высокий забор, ворота, семафор. Возможность вышолнить постройку на одну и ту же тему разными способами также активизирует воображение. Заимствование образцов из окружающей жизни (сооружение Большого театра, детской игровой площадки) требует умений выделять главное, отвлекаться от частных, принимать условность собственного созидания, переносить функции одного предмета на другой (использовать в качестве колонны цилиндр, заменять треугольной призмой крышу), что способствует развитию воображения.

Особенностью игр со строительными материалами является то, что для усвоения конструктивных умений необходимо специальное обучение. Выше уже говорилось, что игровая деятельность не возникает сама по себе, без соответствующего обучения детей. Тем более это относится к играм со строительным материалом: без последовательного формирования конструктивных умений игры остаются на уровне манипуляций, что, к сожалению, можно видеть во многих детских садах. Между тем в дошкольной педагогике разработана методика формирования у детей конструктивных умений (Е. А. Флерина, З. В. Лиштван, А. Н. Давидчук, Л. А. Парамонова).

Главная идея этой методики заключается в том, чтобы вести ребенка от подражания действиям взрослого к самостоятельному решению конструктивных задач возрастающей трудности. Основные умения дети приобретают на занятиях, в совместной деятельности со взрослым, а затем переносят их, преображая, дополняя и варьируя, в самостоятельные игры со строительным материалом.

Методика обучения конструктивным умениям

Эффективность любого обучения, в том числе и конструктивным умениям, зависит от того, насколько оно интересно ребенку, насколько вызывает его активность. Для того чтобы формировать у детей интерес к играм со строительным материалом, педагог использует **различные приемы**. Строит сам в присутствии детей младшего дошкольного возраста, вовлекает малышей в обгрывание постройки (в зоопарке поселяются в клетках разные животные, туда приходят дети со своими родителями). Использует прием сотворчества: предлагает детям (в разных возрастных группах) достроить, перестроить, преобразовать постройку, которую он соорудил (пристроить крыльцо, балкон; возвести высокий или низкий забор вокруг дома; изменить высоту горки; сделать из горки трамплин для лыжников; удлинить мост; расширить дорожку).

Для возникновения и укрепления интереса к играм со строительным материалом много дает **ознакомление со строительством в действительной жизни**. На прогулках, экскурсиях целесообразно обращать внимание дошкольников на особенности разных сооружений: как построен мост, чем отличается жилой дом от здания художественного назначения (музей, театр), чем похожи и чем различаются виды городских транспортных средств и т. п. Интересным для детей может стать и ознакомление с характером труда строителей, со строительной техникой. Внимание старших дошкольников следует привлекать к архитектурным особенностям сооружений, развивая при этом их умения сравнивать постройки по назначению, конструкции, способам украшения. В исследовании А. Н. Давидчук детям предлагалось сравнивать современные и старинные здания, что важно для формирования первоначальных исторических представлений. Обогащая детей впечатлениями, знаниями о различных сооружениях, педагог должен вести их к усвоению обобщенных представлений, т. е. что постройки имеют определенное назначение (здания, мосты), составные части, формы, пропорции, расположение в пространстве, украшения.

На протяжении всех возрастных этапов воспитатель использует игры со строительным материалом для обогащения сенсорного опыта детей.

В процессе обучения конструктивным умениям используются различные **методические приемы**: демонстрация образца; показ способов постройки с объяснением приемов конструирования; постановка проблемной задачи (как перестроить гараж, чтобы в нем поместилось 2–3 машины); сообщение

темы постройки с указанием условий, которым она должна соответствовать (построить комнату для семьи с определенным числом человек).

Образец используется во всех возрастных группах при формировании у детей новых умений, способов конструирования. Малышам 2–3 лет педагог показывает образец (дворик для цыплят), а потом дети выполняют постройку вместе с ним. По мере накопления детьми опыта конструктивной деятельности и усложнения ее задач меняется методика использования образца. Так, предлагается частичный образец, т. е. ребенку показывают только те приемы, которые ему знакомы (новый способ соединения деталей конструктора, сооружения перекрытий в доме с помощью куска картона или фанеры). Усложнит первую задачу показ незаконченного образца постройки, которую каждый может завершить по-своему (педагог строит остов вагона, дети превращают его в автобус, трамвай, товарный или пассажирский вагон поезда). Оправдывает себя такой прием, когда дается один образец постройки, а дети выполняют ее каждый своим способом. Можно предлагать ребенку изменить образец (построить аналогичный дом, но добавить или убавить этаж, сделать не один подъезд, а два, увеличить размеры окон). Дошкольникам, имеющим опыт конструктивной деятельности, целесообразно предлагать не один образец, а 2–3 образца на выбор. Для старших детей в качестве образца используются рисунок, чертеж, схема постройки. Их также учат составлять схему предполагаемой постройки, самостоятельно намечая ее конструктивные особенности.

Методика обучения детей конструктивным умениям уточняется в зависимости от вида конструирования.

Виды конструирования В теории и практике дошкольного воспитания сложилось несколько видов конструирования. Рассмотрим основные виды.

Конструирование по образцу – самый распространенный вид конструирования. При использовании разных способов предъявления образца, а также изменении его характера, о чем говорилось выше, этот вид конструирования имеет много положительного: у детей формируются различные умения, они овладевают общими способами действий, усваивают последовательность операций, познают конструктивные возможности строительных материалов. При правильной методике обучения конструированию по образцу дети подводятся к пониманию вариативности способов по-

стройки, включаются в деятельность преобразующего характера.

Конструирование по заданной теме подводит ребенка к творческому воплощению поставленной задачи, но пределы ее решения ограничены темой. *Малышам* можно предлагать в качестве темы постройку мебели, оборудования участка (скамейки, песочница, качели). Для ребенка этого возраста важно наличие игровой мотивации («Построим комнату для куклы Кати»). В средней группе в качестве темы предлагают конструирование транспортных средств («На чем люди ездят и перевозят грузы»). *Детям старшей группы* интересны такие темы, как военная или строительная техника; жилища людей («В каких домах живут люди на Земле»); музеи, театры нашего города и др. **В подготовительной к школе группе** целесообразно проводить тематическое конструирование из конструкторов разного типа. Детей учат выполнять подвижные конструкции, поэтому их могут увлечь темы «Аттракционы в парке отдыха», «Виды транспорта» и т. п.

Конструирование по собственному замыслу – сложный вид конструирования, в котором ребенок решает все задачи самостоятельно: ставит перед собой цель деятельности, планирует ее, подбирает необходимый материал, реализует замысел. Опытный педагог, организуя этот вид конструирования, начинает с формирования замысла, иначе дети строят то, что делали уже не раз. *Малышам* он подсказывает замысел: показав игрушку, предлагает что-нибудь построить для нее. Например, матрешка вышла погулять, а на участке сыро, что надо построить, чтобы она не промочила ноги? Матрешка устала, что надо построить, чтобы она посидела и отдохнула? Поскольку конструктивный замысел – результат преобразующей умственной деятельности, **с детьми среднего и старшего дошкольного возраста** рекомендуется провести беседу; предложить вспомнить, какие сооружения они наблюдали на прогулке, что особенно понравилось; рассмотреть фотографии, рисунки с изображением зданий. Надо помочь каждому ребенку при реализации замысла по-новому использовать ранее усвоенные умения, добиться решения задачи, испытать радость от своего творчества.

Конструирование по условиям содержит большие развивающие возможности. Проводится после того, как дети научатся строить тот или иной предмет, здание (мост, корабль). В предложении выполнить постройку задаются оп-

ределенные параметры (ширина реки, высота моста должны соответствовать высоте корабля, яхты, которые должны под ним проплыть). Исходя из заданных условий, ребенок должен самостоятельно определить длину и высоту постройки и др. В исследованиях Н. Н. Поддьякова, Л. А. Парамоновой раскрыто влияние этого вида конструирования на развитие преобразующей мыслительной деятельности, на формирование обобщенных представлений.

«Стройка по моделям» – вид конструирования, разработанный А. Р. Лурия. Ребенку предлагается модель постройки (рисунок, выполненная педагогом постройка, оклеенная бумагой), на которой очертания составляющих элементов конструкции скрыты (модель дивана, ворот, автомобиля). Ребенок сначала анализирует модель: выделяет составные части (сиденье, спинка, подлокотники у дивана), потом подбирает те формы, которые нужны для воссоздания модели. Начинаются мысленное комбинирование предполагаемых геометрических фигур, их перемещение по отношению друг к другу (для сиденья можно взять три кубика, а может быть, заменить их двумя короткими пластинами? Спинка дивана получится из четырех кирпичиков, поставленных на узкую короткую грань. А не лучше ли взять две пластины, поместив их одна на другую?).

У каждого из рассмотренных видов конструирования свои достоинства, поэтому необходимо сочетать их в образовательной работе с детьми на протяжении всего дошкольного периода. При организации любого вида конструирования необходимо разумное комбинирование обучающего воздействия педагога и самостоятельности, творчества детей.

Эти игры рано входят в жизнь ребенка. Едва научившись ходить, малыш тянется к лопатке, совку, стремится

Игры с природным материалом копать снег, песок, любит игры с водой. Но без специального обучения дети не приобретают необходимые умения, и игры с природным материалом бывают однообразными и малосодержательными. Между тем они содержат большие возможности для развития у ребенка мышления, воли и настойчивости. Эти возможности во многом определяются характером природного материала. Он очень разнообразен и обладает различными свойствами, диктующими разные приемы его использования в качестве строительного материала.

Многие из свойств природных материалов ребенок познает чувственным путем. Способы чувственного познания,

умение выделять те или иные свойства и качества предметов развиваются в процессе содержательной интересной деятельности, прежде всего в игре. Однако это происходит при условии, что педагог последовательно обучает детей, развивая у них анализирующее восприятие предметов, формируя действия обследования, добиваясь усвоения правильных словесных обозначений признаков.

Игры с водой проводятся уже в *младшей группе*. Это могут быть игры в групповой комнате и на участке детского сада. Используются тазы с водой, разные сосуды (баночки, кувшины, стаканы), воронки, игрушки и предметы (плавающие и тонущие). Малыши переливают воду из сосуда в сосуд, купают кукол, вовлекаются в несложные опыты, знакомясь со свойствами предметов (плавают-тонут). На участке детского сада малыши собираются около лужи, весеннего ручейка, пускают лодочки, сделанные из бумаги, коры, дерева, бросают разные предметы, чтобы узнать, какие плавают, а какие тонут.

В результате в *младшем возрасте* дети подводят к пониманию, что вода течет. Дети 4–5 лет усваивают представление о том, что вода растекается, не имеет своей формы, одни предметы в ней плавают, а другие тонут, что она прозрачная. В *старшем дошкольном возрасте* дети могут объяснить, почему не все предметы плавают, не всякая вода прозрачная, рассказать, что вода меняет свое состояние в зависимости от температуры воздуха.

Игры со снегом требуют усвоения приемов его преобразования. Самый простой прием – л е п к а . Педагог предлагает *малышам* вылепить комочки – снежки, зайчика с ушками, морковку, чтобы его накормить, и т. п. В присутствии детей воспитатель лепит снеговика, потом все вместе из камешков, сучков, сухих веточек делают ему глаза, рот, уши, волосы. Собравшись вокруг снеговика, дети радуются, что снег липкий, славный получился снеговик! Так малыши усваивают представления о свойстве снега. А *дети 4–6 лет* осваивают новый прием строительства из снега – лепку из накатанных комьев. Так делаются фигуры человека (Дед Мороз, Снегурочка), крепости. Катая комья, дети подходят к пониманию еще одного свойства влажного снега – тяжести. Сооружениям из комьев снега можно придать большую прочность, если облить водой (это дети делают вместе с педагогом), заделать отверстия между комьями снежным тестом (в ведре снег смешивается с водой).

Сооружение снежной крепости целесообразно приурочить к масленице. Это даст возможность познакомить дош-

кольников с древней русской традицией: день проводов масленицы отмечается игрой «Взятие снежного городка».

Дошкольников знакомят с приемами строительства из утрамбованного снега. Для этого в определенном месте на участке детского сада в течение какого-то периода времени собирают снег. Слежавшийся, плотный, он представляет собой великолепный материал для ваяния. *Малышам* педагог показывает, как с помощью острой лопатки можно вырезать фигурку животного, человека. Дошкольники *постарше* делают это сами при участии взрослых (можно привлечь родителей). Чтобы заинтересовать детей снежной скульптурой и архитектурой, полезно познакомить их с праздником Выюговья, который в последние годы проводится как международный, в том числе и в Москве.

Из утрамбованного снега можно вырезать кирпичи (старшие дети делают это сами) и использовать их для постройки зданий, заборов и пр.

Старшие дошкольники участвуют в строительстве горки. В основание ее можно уложить ящики, а для утрамбовки поверхности использовать доски. Комбинирование разнообразных материалов стимулирует развитие инициативы, смекалки, творчества.

В городских дошкольных учреждениях не всегда бывают созданы условия для игр с песком: песка мало, его состояние плохое (грязный, сухой), песочницы тесные, отсутствуют соответствующие игрушки и т.п. В основном игры с песком разворачиваются на песчаных пляжах, по берегам рек.

Дети с увлечением строят замки и крепости, роют каналы и глубокие колодцы, разбивают парки и сады со скульптурами из песка. Песок – недолговечный строительный материал: чуть пригрело солнце, подул ветер: обветшали замки, дворцы, рассыпались скульптуры, ограды, рвы! А маленькие создатели? Они вновь за работой! Вот где развиваются настойчивость, воля, творчество, изобретательность.

На протяжении дошкольного возраста ребенок усваивает несколько приемов строительства из песка. Некоторые из них близки к приемам работы со снегом. Педагог учит *малышей* лепить из влажного песка. Кроме угощения для гостей, можно предложить таким же способом соорудить забор вокруг дома, выстроенного воспитателем, сделать бортики для песочной клумбы. Малыши с удовольствием осваивают прием формовки из песка. Важно только подобрать формочки, которые бы легко охватывала ладонь ребенка, добавить маленькие ведерки,

обеспечить место, где будут размещаться «куличики». Вовлекая детей в сравнение «куличиков» по форме, величине, высоте, педагог обогащает их сенсорный опыт, учит правильно называть признаки.

В *старшей группе* дети учатся строить способом выкапывания (колодец, река, канал, туннель, ров). Преобразовывают горку утрамбованного песка в предмет определенного назначения (дом, крепость, дворец). Дети объединяются в совместные игры, сооружая не отдельные предметы, а целые комплексы (парк, речная пристань).

Фантазия проявляется в комбинировании строительных материалов. Например, при постройке дамбы в ручье используются камни, глина, дощечки; при сооружении парка наряду с песком применяются камни, сухие ветки (в качестве деревьев) и т.п.

В играх с песком, снегом ребенок получает представления о свойствах, сравнивает, обобщает: строить можно только из влажного песка и снега, песок и снег – непрочный строительный материал.

Для развития игровой деятельности детей необходимо создать такие условия:

Условия для игр со строительным материалом

организовать игровую среду: подобрать необходимый строительный материал, соответствующий задачам развития конструктивной деятельности детей данного возраста. Материал должен быть разнообразным (напольный, настольный, разные виды конструкторов, наборы и т.д.), привлекательно оформленным, достаточно устойчивым, соответствовать возможностям детей. Так, для детей 2–3 лет набор материала включает кубики, кирпичики, призмы, длинные пластины. Соединение двух-трех деталей – и построен предмет;

обеспечить время и место для игр со строительными материалами. Игры требуют сосредоточенности мышления, внимания. Поэтому стеллажи для игр с настольным строительным материалом, конструкторами следует ставить так, чтобы они не мешали детям, не отвлекали их;

бережное отношение к постройкам, сооружениям, выполненным детьми. Обычно ребенок любит «возвращаться» к своим постройкам, вносить в них изменения. Поэтому надо воспитывать у всех детей осторожное, внимательное отношение к собственным и чужим постройкам; показывать ребенку постройку товарищей, учить замечать успехи других, радоваться им;

создавать условия для обыгрывания построек. Для этого следует подбирать мелкие игрушки (машинки, поезда, фигурки людей и животных и др.). Старших детей полезно привлекать к конструированию из бумаги, картона, подсобного материала различных предметов для оснащения игр. Например, для построенной из строительного материала автострады дети мастерят бензоколонку, трайлеры, придорожное кафе и т. д. В этих целях можно использовать игрушки, собранные из конструктора;

объединять детей для совместных построек из конструктора. Создавать ситуации, когда ребенок, овладевший новыми конструктивными умениями, обучает им других детей. Вносить элемент состязательности. Например, можно объявить конкурс на сооружение станции метро (театра, улицы города и др.). В конкурсе будут участвовать 2–3 подгруппы (не более 5–6 человек в каждой). Заинтересует детей идея организации выставки поделок из конструктора, подсобного материала. Выполнять работу для выставки ребенок может дома с помощью родителей;

учить детей бережно обращаться с конструктивными и строительными материалами, аккуратно разбирать постройку, поделку из конструктора, раскладывать детали, формы по ячейкам стеллажа, коробки.

Задания

1. Докажите, что игры со строительным материалом имеют большую воспитательную ценность.

2. Вспомните задачи сенсорного воспитания детей дошкольного возраста и проанализируйте, как они решаются в играх со строительным материалом.

3. Определите приемы объединения детей в играх со строительным материалом (в младшей, средней, старшей, подготовительной к школе и разновозрастной группах).

4. Проанализируйте условия, созданные для игр со строительным материалом в группе дошкольного учреждения, где вы проводите практику. Отметьте, что, с вашей точки зрения, заслуживает одобрения, а что бы вам хотелось изменить. Сформулируйте ваши предложения.

5. Прочитайте следующую литературу:

Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М., 1976.

Лиштвак З.В. Игры и занятия со строительным материалом. – М., 1971.

Глава XIX

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

Сущность дидактических игр

Как отмечал А.Н.Леонтьев, дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – **обучающей задачи**. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но облачают ее в занимательную для детей форму. Приведем примеры обучающих задач: научить детей различать и правильно называть цвета («Салют», «Цветные коврики») или геометрические фигуры («Ледоход»), уточнить представления о столовой посуде («Кукла Катя обедает») или одежде («Кукла Катя идет на прогулку»), формировать умение сравнивать предметы по внешним признакам, расположению в пространстве («Что изменилось», парные картинки), развивать глазомер и координацию мелких движений («Поймай рыбку», «Летающие колпачки»). Обучающая задача воплощается создателями игры в соответствующем содержании, реализуется с помощью игровых действий, которые выполняют дети.

Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Однако, если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия, добиться результата. Например, в дидактической игре «Цветные фоны» каждый играющий должен поместить на коврик определенного цвета игрушки и предметы того же цвета. Успешное выполнение игровых действий связано

с тем, научился ли ребенок различать цвета, находить по этому признаку предметы в окружающей обстановке.

Таким образом, активное участие, тем более выигрыш в дидактической игре зависят от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. Значит, дидактическая игра поможет ему чему-то научиться в легкой, непринужденной форме. Такое непреднамеренное обучение получило название **автодидактизма**.

Возможность обучать маленьких детей посредством активной интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр. Однако следует отметить, что знания и умения, приобретаемые играющими, являются для них **побочным продуктом деятельности**, поскольку главный интерес представляет не обучающая задача (как это бывает на занятиях), а игровые действия – для детей раннего и младшего дошкольного возраста, и решение игровой задачи, выигрыш – для детей старшего дошкольного возраста).

Дидактические игры существуют много веков. Их первым создателем был народ, подметивший удивительную особен-

Народные корни дидактической игры

ность маленьких детей – восприимчивость к обучению в игре, с помощью игр и игрушек. За всю историю человечества у каждого народа сложились свои дидактические игры, были созданы своеобразные дидактические игрушки, ставшие частью его культуры. В содержании дидактических игр и игрушек отразились особенности национального характера, природы, истории, труда, быта того или иного народа. Но можно проследить и нечто общее, свойственное всем дидактическим играм и игрушкам независимо от того, в каком уголке земного шара они возникли. В них отчетливо прослеживается сложившийся в представлениях разных народов взгляд на ребенка как на существо, которое нуждается для своего полноценного развития в познании окружающего мира, радостном настроении, эмоционально окрашенном общении с окружающими близкими ему людьми, в активных действиях, движениях, позволяющих раскрыться, проявить себя. С полным основанием можно считать народные дидактические игры воплощением гуманного, уважительного, бережного отношения к силам, возможностям, тенденциям развития ребенка.

Народные дидактические игры обеспечивают взаимосвязь воспитательного и обучающего воздействия с учетом

возрастных психофизиологических особенностей ребенка. Для народных дидактических игр характерно четко выраженное обучающее эмоционально-познавательное содержание, воплощенное в игровой форме, образности, динамичности игровых действий. Содержание игры событийно, т. е. отражает какой-либо случай, происшествие, вызывающее определенный эмоциональный отклик у ребенка и обогащающее его социальный опыт.

Классикой русской народной педагогики стали такие дидактические игры, как «Сорока-белобока», «Гули-гули», «Ладушки», «Прыгунки», «Фанты», «Барыня», «Краски» и многие другие. Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности и координации движений, формирования представлений о цвете, форме, величине, пространственном расположении предметов (бирюльки, складные бочонки, яйца, конусы из ярких цветных колец разной величины, матрешки, пирамидки, башенки). В содержании и конструкции дидактических игрушек нашло выражение свойственное русской народной педагогике представление о воспитании у детей самостоятельности как важнейшей черты национального характера. Во многих игрушках заложена возможность самообучения ребенка через игровые действия, их повторность, поиск правильного решения задачи, достижение успешного результата. Способ игрового действия часто подсказывается самой конструкцией народной дидактической игрушки, что отвечает задаче воспитания самостоятельности в игре.

В русской народной педагогике имеются дидактические игры и игрушки, предназначенные для детей разных возрастов: от раннего до школьного. Они входят в жизнь ребенка очень рано – на первом году жизни. Мать, играя с ребенком 7–9 мес от роду, привлекает его внимание к окружающим предметам, учит первым игровым действиям. Так, слушая «Сороку-белобоку», малыш перебирает пальчики своей руки, трясет мизинчик, которому не досталось каши за то, что он «мякинку не принес», «за водицей не ходил, дров не носил, кашку не варил», поднимает ручки к голове при словах «Шу, шу! На головку села!». А 2-летний малыш, охотно включаясь в игру-переключку, учится говорить, участвовать в диалоге, приобретает первые конкретные представления о нормах поведения. Простые рифмованные тексты, которые вызывают у слушающих желание их проговаривать, стимулируют несложные игровые действия, создают

у малыша радостное настроение, удовлетворяют потребность в активном познании окружающего мира.

Для детей постарше русская народная педагогика предназначает дидактические игры, в которых заложена возможность развития активности, сноровки, инициативы, смекалки. Здесь находят выражение присущая дошкольникам потребность в движении, в общении со сверстниками, заключается обильная пища для работы ума, воображения. Выдумка, шутка, юмор, оптимистический характер – отличительные особенности русских народных игр. Они приучают ребенка преодолевать трудности, радоваться выигрышу, мужественно переносить неудачу. В каждой народной игре решается комплекс воспитательно-образовательных задач. Так, игра «Барыня», в которой много запрещающих правил («да» и «нет» не говорить, не смеяться, не улыбаться, черное с белым не выбирать), ненавязчиво учит ребенка выдержке, умению подчинять чувства рассудку; развивает память, гибкость мышления.

С течением времени народные игры подвергаются изменениям, которые вносят сами дети (обновляют содержание, усложняют правила, используют иной игровой материал). Варианты игр творят педагоги-практики. Опираясь на идеи, заложенные в народных играх, ученые создают новые дидактические игры, предлагают целые системы таких игр.

Традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, сложившаяся в народной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов. По существу, в каждой педагогической системе дошкольного воспитания дидактические игры занимали и занимают особое место.

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания **Фридрих Фребель** был убежден, что задача первоначального образования состоит не в учении в обыкновенном смысле этого слова, а в организации игры. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком. Ф. Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду. В эту систему вошли дидактические игры с разными игрушками, материалами (мячом, кубиками, шарами, цилиндрами, лучинами и пр.), расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач и

игровых действий. Обязательным элементом большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные при сказки, написанные Ф. Фребелем и его учениками с целью усиления обучающего воздействия игр.

В помощь детским садовницам (воспитателям) издавались пособия с подробным описанием дидактических игр Ф. Фребеля, с иллюстративным материалом, наглядно представляющим всю последовательность игровых действий, с текстами и нотами словесного и песенного сопровождения.

Сам Ф. Фребель, его ученики и последователи сначала в Германии, а затем и в других странах высоко оценивали предложенную им систему дидактических игр. Но жесткая регламентированность деятельности ребенка, усвоение знаний в ущерб занимательности; методика проведения игр, основанная на подражании детей действиям, словам садовницы, – все это вызвало критические замечания известных педагогов, познакомившихся с работой фребелевских детских садов (К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, Е. И. Тихеева).

Неоднозначную оценку получила и другая всемирно известная система дидактических игр, автором которой является **Мария Монтессори**. По определению места игры в образовательном процессе детского сада М. Монтессори близка к позиции Ф. Фребеля: игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», не оказывающая влияния на развитие ребенка. Для обучающих игр-занятий она создала интересные дидактические материалы для сенсорного воспитания. Последнее, по мнению Монтессори, составляет основу обучения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Эти материалы (клавишные доски, числовые штанги, рамки с застежками, кубы-вкладыши и др.) были устроены так, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая при этом волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, самое главное, упражняя свою активность.

Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания **Е. И. Тихеева** заявила о новом подходе к дидактическим играм. По мнению Тихеевой, они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой, трудом. Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е. И. Тихеева напрямую ставила в зависимость

от того, насколько они созвучны интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность. Обучающие задачи в предлагаемых Е. И. Тихеевой играх выходят за рамки упражнения внешних чувств, сенсорики ребенка. Они предусматривают формирование мыслительных операций (сравнение, классификация, обобщение), совершенствование речи (обогащение словаря, описание предметов, составление загадок), развитие умения ориентироваться в расстоянии, времени, пространстве. Решение этих и ряда других задач (развитие памяти, внимания, коммуникативных умений) потребовало изменения содержания игр, расширения арсенала дидактических материалов. Содержанием дидактических игр стала окружающая жизнь со всем богатством мира природы, социальных связей, рукотворных предметов. Е. И. Тихеева разработала дидактические материалы, настольно-печатные игры, которые и сегодня используются в дошкольных учреждениях. Это дидактическая кукла с комплектом сезонной одежды и предметами быта (посуда, мебель и др.), настольно-печатные игры, устроенные по принципу парных картинок, геометрической мозаики.

Задания

1. В сборниках дидактических игр познакомьтесь с сюжетно-дидактическими играми с дидактической куклой («Новоселье куклы», «Кукла Катя проснулась», «Кукла Катя обедает» и др.). Определите их педагогическую ценность. Разработайте свой вариант игры и проведите ее с детьми.

2. Обратите внимание на развивающий характер предлагаемых игр. На практике в дошкольном учреждении поинтересуйтесь у педагогов, какие из них используются в работе с группой детей, с одним ребенком.

3. Познакомьтесь со сборниками игр:

Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – М., 1991.

Чего на свете не бывает? / Под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М., 1991.

В советской педагогике система дидактических игр была создана в 60-е гг. в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются известные педагоги и психологи: **Л. А. Венгер, А. П. Усова, В. Н. Аванесова** и др.

В последнее время поиски ученых (З. М. Богуславская, О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса, Е. О. Смирнова и др.) идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх часто нет фиксированных правил, напротив, дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи. Авторы чаще называют предлагаемые игры **развивающими**, а не традиционно – дидактическими.

В дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, настольно-печатные, словесные.

Дидактические игры с предметами очень разнообразны по игровым материалам, содержанию, организации проведения. В качестве дидактических материалов используются игрушки, реальные предметы (предметы обихода, орудия труда, произведения декоративно-прикладного искусства и др.), объекты природы (овощи, фрукты, шишки, листья, семена). Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), совершенствовать речь (умения называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; описывать предметы, составлять и отгадывать загадки о них; правильно произносить звуки речи), воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания. Даже в одной и той же игре, но предлагаемой детям разного возраста, могут отличаться воспитательно-образовательные задачи, конкретное содержание. Например, в игре «Чудесный мешочек» дети младшего возраста учатся называть предметы и их отдельные признаки, дети среднего возраста – определять предмет на ощупь, старшие дошкольники – составлять описательный рассказ, загадку, классифицировать предметы по заданным признакам.

Среди игр с предметами особое место занимают сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки. В сюжетно-дидактических играх дети выполняют определенные роли, например продавца, покупателя в играх типа «Магазин», пекарей в игре «Пекарня», закройщицы и швей в игре «Ателье» и др. Игры-инсценировки помогают уточнить представления о различ-

ных бытовых ситуациях («Кукла Наташа заболела», «Устроим кукле комнату»), о литературных произведениях («Путешествие в страну сказок»), о нормах поведения («Что такое хорошо и что такое плохо», «В гостях у куклы Маши»).

Для развития координации мелких движений и зрительного контроля за ними организуются игры с дидактическими игрушками моторного характера. Для *малышей* используются многочисленные варианты игр с прокатыванием шариков по желобку, с горки, в воротца, а также игры с вкладышами, разборными яйцами, шарами, башенками. Детям 4–6 лет предназначены игры с бирюльками, кеглями, бильбоке, настольным бильярдом. Особенно велика роль таких игр на границе перехода к школьному обучению. Развитие координации движений предплечья, кисти и особенно пальцев рук, четкий зрительный контроль за этими движениями – важные предпосылки для подготовки ребенка к овладению письмом. В таких играх воспитываются осторожность, терпение, настойчивость, сообразительность, развивается умение ориентироваться в пространстве.

Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы. Среди дидактических игр для дошкольников преобладают игры, в основе которых лежит парность картинок, подбираемых по сходству. Сначала детям предлагают игры, в которых требуется подобрать из множества картинок пары совершенно одинаковых (две варежки, два румяных яблока). Далее задача усложняется: картинки надо объединить по смыслу (найти две машины, из которых одна легковая, другая грузовая). Наконец, старшим дошкольникам целесообразно предлагать отыскивать пары среди предметов, отличающихся друг от друга пространственным расположением, формой, особенностями окраски.

В л о т о ребенок должен к картинке на большой карте подобрать тождественные изображения на маленьких карточках. Тематика лото разнообразна: «Зоологическое лото», «Цветут цветы», «Мы считаем», «Сказки» и др.

В д о м и н о принцип парности реализуется через подбор карточек при очередности хода. Тематика домино охватывает разные области действительности: «Игрушки», «Геометрические фигуры», «Ягоды», «Герои мультфильмов» и др.

В играх типа «Лабиринт», предназначенных для детей старшего дошкольного возраста, используются игровое поле, фишки, счетный кубик. Каждая игра посвящена какой-либо теме, иногда сказочной («Айболит», «Подвиги Персея», «Золотой ключик»). Дети «путешествуют» по игровому полю, бросая по очереди кубик и передвигая свои фишки. Эти игры развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действий.

Распространены настольно-печатные игры, устроенные по принципу разрезных картинок, складных кубиков, на которых изображенный предмет или сюжет делится на несколько частей. Эти игры способствуют развитию логического мышления, сосредоточенности, внимания. Чтобы сложить картинку из отдельных частей, ребенок должен догадаться, что «это длинное ушко» – от картинки с зайчиком, а кончик пушистого хвоста – от картинки с лисой, т.е. увидеть целое (зайчика, лису) раньше частей. Для дошкольников складывание целого из частей – сложный процесс осмысления, работы воображения. Он облегчается подбором предметов и сюжетов, знакомых ребенку по личному опыту, показом целой картинки, постепенным прибавлением частей, которые надо сложить. В настоящее время популярны пазлы (от англ. puzzle – игра на выдержку), где картинки разного содержания (изображения сценок из мультфильмов, животных, замков) разделены на множество частей (от 32 до 250).

✎ Для любознательных

Родина пазлов – Англия, год рождения – 1763. Автор – английский гравер Д. Спилсбери, который изготовил из красного дерева географическую карту, разрезанную по границам стран. Карта использовалась в качестве дидактического пособия в школе. Первые пазлы были очень дорогие (ручной труд, трудоемкий материал). Во второй половине XIX в. пазлы появляются в Европе и Америке. Их начинают делать из картона. Революционным открытием стало изобретение особой техники пазлов, а именно: отдельные элементы сцеплялись друг с другом и составляли компактный рисунок, чем пазлы отличаются от мозаики. Расширился тематический диапазон рисунков: много сюжетов, в том числе и по мотивам художественных произведений.

Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном пла-

не, на основе представлений и без опоры на наглядность. Поэтому словесные игры проводят в основном с детьми *среднего* и преимущественно *старшего дошкольного возраста*. Среди этих игр много народных, связанных с потешками, прибаутками, загадками, перевертышами, часть из которых доступна и малышам в силу образности речевого оформления, построенного на диалоге, близости по содержанию детскому опыту. Помимо речевого развития, формирования слухового внимания с помощью словесных игр создается эмоциональный настрой, совершенствуются мыслительные операции, вырабатываются быстрота реакции, умение понимать юмор.

Для детей 4–6 лет создаются новые виды словесных игр. Интересны игры, в которых дети решают игровую задачу (узнают время года и различают его признаки в игре «Какое время года?»; называют профессии в игре «Кем быть?», определяют то или иное событие в игре «Когда это бывает?» и т.п.) при восприятии фрагментов из литературных произведений (стихи А. С. Пушкина, И. Никитина, И. Сурикова, С. Маршака, Д. Родари), которые читает (наизусть) воспитатель или ребенок. Подобные игры ценны тем, что учат слушать поэтический текст, воспитывают эстетические переживания, развивают образное мышление. Не меньшее педагогическое значение имеют игры-загадки, игры-предположения («Что было бы, если бы?...»), разработанные А. И. Сорокиной: они стимулируют воображение, развивают логическое мышление, речь. В книге «Чего на свете не бывает?» (под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. – М., 1991) представлены словесные игры, которые помогут ребенку научиться сочинять сказки («Шкатулка сказок», «Про что сочиним?»), разбираться в реальных и нереальных ситуациях («Бывает – не бывает?»).

Задание

Познакомьтесь с книгой А. И. Сорокиной «Дидактические игры в детском саду» (М., 1982): составьте схему видов словесных игр; разработайте свой вариант словесной игры.

Дидактическая игра имеет свою структуру, включающую несколько компонентов. Рассмотрим эти компоненты.

Обучающая (дидактическая) задача – основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные.

Для детей обучающая задача формулируется как игровая. Например, в игре «Узнай предмет по звуку» обучающая задача такова: развивать слуховые восприятия, учить детей соотносить звук с предметом. А детям предлагают сле-

Структура дидактической игры

дующую игровую задачу: прислушиваться к звукам, которые издают разные предметы, и отгадывать эти предметы по звуку; отмечать фишками правильные ответы. Таким образом, в игровой задаче раскрывается «программа» игровых действий. Кроме того, с ее помощью стимулируется желание их выполнить. Игровая задача часто бывает заложена в названии игры: «Угадай по описанию», «Скажи наоборот», «Поймай рыбку», «Сложи картинку» и т. п.

Игровые действия – это способы проявления активности ребенка в игровых целях: опустить руку в «чудесный мешочек», нащупать игрушку, описать ее; увидеть и назвать изменения, которые произошли с игрушками, расставленными на столе; подобрать кукле наряды и предметы быта, украшенные геометрическим (растительным) узором и др. *Детей раннего и младшего дошкольного возраста* в дидактической игре увлекает процесс игры, а результат их пока не интересует. Поэтому игровые действия просты и однотипны: разобрать и собрать матрешку; отгадать по звукоподражанию, кто кричит (кошка, собачка, петушок, корова); самому изобразить, как кричит то или иное животное; узнать и назвать предмет и др.

Для *детей среднего и старшего дошкольного возраста* предусматриваются более сложные игровые действия, как правило, состоящие из нескольких игровых элементов. Так, в некоторых играх дети выполняют, как и малыши, имитационные движения, но последние предполагают уже воссоздание образа, а не показ какого-либо отдельного признака, как раньше («Что мы делали не скажем, но что сделали, покажем», «Угадай, из какой я сказки»). *Дети 5–6 лет*, участвуя в сюжетной дидактической игре, выполняют комплекс игровых действий, связанных с реализацией определенной роли (продавец, покупатель, почтальон, бабушка Загадушка, экскурсовод в играх-путешествиях). В *4–5 лет* дети выполняют игровые действия поочередно (настольно-печатные игры типа «Лото», «Домино», «Лабиринт»). В играх старших дошкольников преобладают игровые действия умственного характера: проявить наблюдательность, сравнить, припомнить ранее усвоенное, классифицировать предметы и явления по тем или иным признакам и т. д.

Итак, в зависимости от возраста и уровня развития детей меняются и игровые действия в дидактической игре. Но есть одно педагогическое правило, которому педагог (как и родители) должен всегда следовать при организации дидактической игры: ее развивающий эффект прямым образом зависит от того, насколько разнообразны и содержательны действия, выполняемые ребенком. Если педагог, проводя дидактическую игру, действует сам (рассставляет предметы, меняет их местами; называет, что делают игрушки и т.п.), а дети только наблюдают и иногда что-то говорят, ее воспитательно-образовательная ценность пропадает.

Правила обеспечивают реализацию игрового содержания. Они делают игру демократичной: им подчиняются все участники игры. Даже внутри одной дидактической игры правила различаются. Одни направляют поведение и познавательную деятельность детей, определяют характер и условия выполнения игровых действий, устанавливают их последовательность, иногда очередность, регулируют отношения между играющими. Другие правила ограничивают меру двигательной активности ребенка, пускают ее по иному руслу, усложняя тем самым решение обучающей задачи (закрывать глаза, пока педагог переставляет игрушки; при игре в бильбоке держать игрушку только в правой или только в левой руке). В некоторых играх есть правила, запрещающие какие-то действия и предусматривающие наказание (пропуск хода, фанты). Запрещающие правила усиливают контроль ребенка за своим поведением, что повышает произвольность последнего (в игре «Молчанка» запрещается говорить, в игре «Скажи наоборот» – бросать мяч, пока не сказано слово). В играх для старших дошкольников правила указывают, как выбирать и сменять водящего, кого считать выигравшим и проигравшим, что влекут за собой проигрыш и выигрыш.

Между обучающей задачей, игровыми действиями и правилами существует тесная связь. Обучающая задача определяет игровые действия, а правила помогают осуществить игровые действия и решить задачу.

Подлинная игра основана на самостоятельности и самоорганизации детей. Наличие готового содержания и фиксированных правил облегчает объединение в игре. Этому же служат и считалки, с помощью которых дети настраиваются на игру, выбирают водящего, учатся быть справедливыми.

В педагогическом процессе дошкольного учреждения дидактическая игра выступает прежде всего как самостоятельная деятельность детей, что определяет характер руководства ею. В разных возрастных группах педагогическое руководство играющими детьми имеет свою специфику в соответствии с их психофизиологическими особенностями, но есть общие правила, которые воспитатель должен учитывать. Рассмотрим их.

Педагогическое руководство дидактическими играми

Необходимо создавать условия для игр: подбирать соответствующий дидактический материал и дидактические игрушки, игры. Продумывать, как разместить дидактический материал и игрушки, чтобы дети могли свободно ими пользоваться; обеспечить место для игр. Следует подобрать игры и игрушки, которые в теплое время года можно выносить на прогулку. Учить детей бережно обращаться с дидактическими игрушками, играми, аккуратно складывать их по окончании деятельности. Особого внимания педагога требуют настольно-печатные игры, из которых легко теряются фишки, кубики, карточки и другие атрибуты.

Следует заботиться о постоянном обогащении игрового опыта детей. Для этого целесообразно проводить обучение игровым действиям с дидактическими игрушками, выполняя эти действия вместе с ребенком, организовывать ситуации взаимообучения детей («Витя, научи Алешу складывать домик!»). Желательно постепенно вносить в группу новые дидактические игры, а по мере их освоения вводить усложненные варианты (изменение игровой задачи, включение новых персонажей, дополнительных правил, игровых действий).

В поле зрения педагога всегда должны быть задачи развития у детей самостоятельности, навыков самоорганизации, творческого отношения к игре. Следует поддерживать интерес ребенка к игре, одобряя удачные, умелые игровые действия, выразительность исполнения роли, проявления взаимопомощи и взаимовыручки. Организуя знакомую детям игру, целесообразно предлагать одному из них напомнить остальным игровую задачу, правила.

Учитывая своеобразие дидактической игры как переходной формы к неигровой, учебной деятельности, следует избегать прямого обучения. Так, объяснение новой игры педагог начинает с создания игрового образа. Например, перед игрой «Айболит» предлагает вспомнить сказку К. Чуковского, ее персонажей, их приключения, поступ-

ки. Затем приглашает поиграть в знакомую сказку и на протяжении всей игры поддерживает игровой настрой, избегая замечаний, оценивающих реплик и, тем более, реплик негативного характера. По окончании игры необходимо повысить эмоциональный настрой детей, подчеркнув, как интересно им было играть вместе, подбодрив проигравших, отметив тех, кто добился выигрыша.

Дидактические игры используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Являясь эффективным средством обучения, они могут быть составной частью занятия, а в группах раннего возраста – основной формой организации учебного процесса.

Задания

1. Объясните, какие воспитательные задачи решаются с помощью дидактических игр.
2. Составьте схему «Виды и структура дидактических игр».
3. Выберите 2–3 дидактические игры, определите их обучающие и игровые задачи; продумайте методику использования этих игр, варианты усложнения.

Глава XX

ИГРУШКА

Игрушки – специально изготовленные предметы, предназначенные для игр, обеспечения игровой деятельности детей и взрослых. Главной особенностью игрушки является то, что в ней в обобщенном виде представлены типичные черты, свойства предмета, в зависимости от которых ребенок, играя, воспроизводит те или иные действия. Например, кукла – обобщенный образ человека. Играя с ней, дети выполняют действия, свойственные образу жизни человека: укладывают спать, кормят, купают, катают в коляске, переодевают и др. В детских играх кукла поет песни, танцует, принимает гостей. Таким образом, игрушка необходима для того, чтобы ребенок мог выполнять реальные действия.

В игрушке присутствует условность изображения предмета, которая также позволяет выполнять с ней разнообраз-

разные действия (коня на колесиках можно возить за веревочку, на нем можно покатать мишку). И наоборот, натуралистическая, «приземленная» игрушка не дает простор воображению ребенка, тормозит развитие игрового замысла, ориентирует на определенный набор действий. По наблюдениям К. Д. Ушинского, «...дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии...» (Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2. – С. 476). Динамика в игрушке обеспечивается конструкцией, материалами, подвижностью частей, звучанием. Девочке намного интереснее играть с куклой, которую можно посадить за стол, поводить за ручку, искупать в тазике, причесать, переодеть в платье по сезону и т. п.

Игрушка, по образному выражению А. С. Макаренко, – «материальная основа» игры, она необходима для развития игровой деятельности. С ее помощью ребенок создает задуманный образ, выражает свои впечатления об окружающей жизни, разыгрывает ту или иную роль. Вот девочка взяла куклу – малыша на руки, начала ее качать, говорить ласковые слова, баюкать, т. е. вести себя «как мама», подражая ее действиям, отношению к ребенку. Таким образом, игрушка, как справедливо отмечала Е. А. Флерина, «учит ребенка жить и действовать».

Будучи обязательным спутником детства, предметом развлечений, переживаний, забав, игрушка имеет общеобразовательное значение, служит цели разностороннего развития ребенка. Широкий круг воспитательных задач решается благодаря разнообразию игрушек по содержанию, видам, материалам, технике исполнения, возрастному назначению.

Основа развития маленького ребенка – крепкое здоровье, жизнерадостность. Любимые детские игрушки (мяч, вожжи, кегли, серсо, обруч и др.) побуждают малышей бегать, бросать, метать, прыгать, ловить, т. е. развивают движения, удовлетворяют потребности в двигательной активности, общении. Игрушки с сюрпризом, звучащие, заводные вызывают удивление, неожиданную радость, смешат и забавляют, делают жизнь ребенка счастливее. Игрушки для маленького ребенка – своеобразное окно в мир, они расширяют его кругозор, пробуждают любознательность. Многие предметы входят в жизнь ребенка через игрушки, изображающие животных, утварь, технику и др. Есть игрушки, с помощью которых ребенок решает проблемные задачи, учит-

ся самостоятельно мыслить, экспериментировать. Например, как сделать из конструктора тележку, чтобы ее колеса крутились, «как настоящие», как собрать башенку?

К. Д. Ушинский одним из первых обратил внимание на то, что игрушка – это своеобразная школа воспитания чувств ребенка. «Дитя искренне привязывается к своим игрушкам, любит их горячо и нежно, и любит в них не красоту их, а те картины воображения, которые само же к ним привязало» (Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2. – С. 477). Новая игрушка не сразу завоевывает сердце ребенка. Все зависит от тех игр, жизненных ситуаций, в которые малыш включит ее в качестве партнера. Любимые игрушки учат ребенка доброте, сопереживанию.

Игрушка наряду с детской книгой – первое произведение искусства, которое входит в жизнь малыша. Хорошо оформленная игрушка будит в нем эстетические переживания, прививает художественный вкус.

Признавая большое значение игрушек для развития детей, взрослые культивируют их: создают, мастерят, производят на фабриках, вносят в жизнь ребенка. Игрушки стали частью общечеловеческой культуры.

Возникновение игрушки в человеческом обществе ученые связывают с развитием трудовой деятельности первобытного человека. С тех древнейших времен известны игрушки в форме орудий труда, оружия, предметов быта, с помощью которых дети осваивали многие жизненно важные действия, способы деятельности.

**История
игрушки**

Археологические исследования, литературные источники донесли до наших дней сведения об игрушках древнего мира. В Древнем Египте игрушки делали из дерева, ткани. Сохранились фигурки домашних животных, куклы, мячи. Древние мастера пытались «оживить» игрушку, передать в ней характерные движения, присущие реальному предмету: игрушка-крокодил с открывающейся пастью, тигр,носящий лапу над предполагаемой жертвой, и др. Некоторые игрушки дают представление о социальной структуре Древнего Египта: телесные наказания раба или работающий раб.

В античные времена в Греции, Риме игрушки считали важным средством воспитания. Сохранились художественные игрушки из слоновой кости, янтаря, терракоты (куклы, фигурки животных). Было развито ремесленное производство игрушек, которые стали предметом торговли в раз-

ных странах. Для развития силы, ловкости производились мячи, волчки, серсо. По свидетельству греческого философа Плутарха, среди игрушек тех времен были игрушки с заводными механизмами, что говорит о высоком профессионализме мастеров.

На территории Восточной Европы древнейшие игрушки, которые найдены археологами, относятся ко II в. до н. э. Это скифские всадники и повозки из глины. При раскопках славянских городищ Среднего Приднепровья были обнаружены погремушки, глиняные фигурки, относящиеся к VI–VIII вв. н. э.

Образцы древнерусских игрушек (глиняные свистульки, уточки, птички, куколки) найдены в ходе археологических исследований в раскопках Радонежа, Москвы, Коломны.

Об игрушках средневековья можно судить по музейным коллекциям, имеющимся во многих странах мира. Сохранились игрушки, предназначенные для представителей знати и их детей. Много игрушек военного содержания (кони в рост ребенка, доспехи, шлемы, щиты, мечи). Обязательным атрибутом каждого состоятельного дома была кукла, которой придавалось магическое значение как хранительнице домашнего очага. От тех времен сохранились кукольные дома с полной обстановкой, выполненной из дорогих материалов, часто с украшениями из драгоценных металлов, камней. Кукольные дома, так же как и заводные игрушки, предназначались для украшения интерьера, увеселения гостей. Такие игрушки мастер обычно делал в единственном экземпляре. Многие из них – настоящие произведения искусства. Неудивительно, что они хранились как фамильные ценности, передавались по наследству.

Существовали игрушки и для детей бедноты, но они не дошли до наших дней из-за недолговечности материала, из которого их мастерили (солома, кора деревьев, глина).

На Руси игрушки имели серьезное значение. С игрушкой передавалось по наследству мастерство, они готовили к жизни, развивали физически и духовно.

Смысл народной игрушки – развить, занять, повеселить, порадовать ребенка. Первые игрушки вешали над зыбкой. Это были колокольчики, подвески с шумом, пестрые лоскуты, трещотки. А потом ребенок получал мячи, луки, волчки, кубарики, дудки, свистульки, куклы...

В летописях, относящихся к XII в., содержится первое упоминание о игрушечном промысле в Новгороде. Расцвет игрушечных промыслов относится к XVI–XVII вв. В этот

период получили развитие народная деревянная и гончарная игрушки. Центрами гончарной игрушки стали село Гжель, Дымковская слобода, Каргополь, Тула и др. Крупный промысел деревянной резной игрушки сложился в селе Богородское, вотчине Троице-Сергиева монастыря. Первые упоминания о нем относятся к 1663 г. Для детей вырезали фигурки лошадок, птичек, медведей и др. В Сергиевом Посаде, получившем известность как центр игрушечного царства в России, изготавливали токарные деревянные расписные игрушки, а также игрушки из папье-маше (кони, ярко расписанные утки, петухи). Отсюда же начала свое шествие по городам и весям России матрешка. Это случилось в 90-е гг. XIX в. Резными деревянными игрушками славилось село Городец (коньки, козлы, быки).

Промышленное производство игрушек началось в немецком городе Нюрнберге в XIX в. Здесь в 1880 г. стали применять штамповку при изготовлении игрушек, что дало возможность выпускать массовую дешевую продукцию. Известными центрами производства игрушек стали французские города Страсбург и Лимож.

Игрушки оказались «чувствительными» к изменениям, происходящим в человеческом обществе. С развитием промышленности, средств передвижения, техники в целом меняется содержание игрушек, появляются новые виды. Конец XIX – начало XX в. – время развития технических игрушек. Появились разнообразные модели транспортных средств (автомобили, поезда и др.). Механизмы движения этих игрушек претерпевают изменения и дополняются по мере развития науки и техники. Очень скоро наряду с механическими устройствами появляются пневматические, магнитные, электрифицированные игрушки.

Со времен Ф. Фребеля большое внимание стали уделять строительным материалам для детских игр. Их выпускалось очень много – разнообразных размеров, конструкций. В 1901 г. в Великобритании создали первый металлический конструктор.

➤ Для любознательных

Более 50 лет назад датская фирма LEGO выпустила конструктор нового поколения. Основу конструктора составили кубики разных размеров и форм с выступающими цилиндрическими кнопками. С самого своего появления датские конструкторы привлекли к себе внимание педагогов и стали широко использоваться в дет-

ских садах, начальной школе, коррекционных заведениях. Первые наборы для детского сада были выпущены в 1961 г. Сотрудничество фирмы LEGO с педагогами разных стран (Великобритании, Франции, США, Австрии, Голландии и др.) дало возможность выпустить специальные образовательные наборы с методическими материалами по их применению. Сегодня в наборе к прочным, сочно окрашенным кубикам предлагаются человечки, колесики, различные дополнительные специальные детали. Все материалы рассчитаны не на сборку одной, пусть даже очень интересной модели, а на регулярную тематическую проектную работу. Несколько десятков элементов позволяют соорудить бесчисленное количество конструкций, к тому же любую из них можно создать различными способами. В мире не осталось стран, где не используются в яслях, детских садах, школах LEGO-конструкторы, поэтому сегодня говорят о существовании мирового сообщества LEGO-педагогике. Причем это педагогика, гуманистически направленная: фирма LEGO запрещает вводить элементы и детали антигуманного, милитаристского содержания в свои конструкторы.

Войны, прокатившиеся по Европе в XX в., повысили интерес к созданию военной игрушки. Военная техника, разные виды оружия стали производиться в широком ассортименте и большом количестве. Военная игрушка, вошедшая в жизнь детей, особенно мальчиков, стимулировала игры соответствующей тематики, утверждая культ силы, разрушая представления о ценности человеческой жизни.

Развитие электронной промышленности открыло новые горизонты в создании сложной детской игрушки. Появились электронные игрушки (на микропроцессорах) с дистанционным управлением, с программируемыми эффектами. Так, в Японии родились и быстро завоевали мировой рынок новые, так называемые виртуальные игрушки. С небывалой скоростью распространяются различные телеигры, компьютерные игры.

Какой должна быть игрушка, чтобы помочь ребенку развиваться, активно проявлять себя в игре, жить радостной жизнью?

Педагогические требования к игрушке

Основное требование к игрушкам определила Н. К. Крупская в статье «Об игрушках для дошколят»: **игрушка должна содействовать развитию ребенка** на каждой возрастной ступеньке дошкольного детства. В подборе игрушек следует исходить из особенностей возраста, поэтому единой педагогически ценной игрушки для детей дошкольного воз-

раста нет и быть не может. Малышу нужны свои игрушки, которые помогут ориентироваться в окружающем мире, будут стимулировать его самостоятельную деятельность, направлять ее в определенное русло. А для старших дошкольников необходимы игрушки, которые помогают изучать окружающую действительность, стимулируют коллективные игры.

Особое требование предъявляется к **тематике, содержанию игрушки** (что она отображает), поскольку от этого во многом зависят характер игры, действия, которые ребенок выполняет, его чувства, переживания. Е. А. Флериная это требование сформулировала так: «Игрушка должна расширять кругозор ребенка, **увлекать образами** современной действительности» (Флериная Е. А. Игра и игрушка. – М., 1973. – С. 49). Содействовать развитию дошкольника может игрушка, наполненная добрым смыслом, побуждающая ребенка к положительным действиям. Игрушки, отображающие орудия насилия, жестокости, оружие, стимулирующие агрессивное, разрушительное поведение, травмируют психику дошкольника. Они формируют у детей искаженные представления об окружающем мире, о нравственности, подрывают гуманные начала формирующейся личности. Такого рода игрушки недопустимы в дошкольном учреждении. Педагогу следует разъяснять родителям пагубность воздействия на ребенка игрушек милитаристского содержания, а также игрушек – «героев» зарубежных мультфильмов, проповедующих культ жестокости, насилия.

Игрушка должна быть **динамичной**, побуждать ребенка к разнообразным действиям в игре. Это важное требование, учитывающее такие психофизиологические особенности дошкольника, как потребность в активных действиях, деятельности. Если игрушка такова, что ребенок только созерцает ее, то она не окажет влияния на его развитие. Следует помнить слова Е. А. Флериной: «Чем больше возможностей игрушка предоставляет для различных действий, тем она интереснее для ребенка, тем больше ее воспитательные возможности» (Флериная Е. А. Игра и игрушка. – М., 1973. – С. 20). Поэтому необходима оценка динамичности игрушек при комплектовании их для детей разного возраста. При случайном подборе бывает, что игрушка не соответствует силам или возможностям ребенка, уровню его развития. Иногда приобретенные для дошкольного учреждения игрушки распределяются по возрастным группам в одинаковом ассортименте, что недопустимо. Слишком простые иг-

рушки не вызывают интереса у старших дошкольников, они им скучны, а малышам, наоборот, сложные игрушки утомляют, побуждают к манипулятивным действиям.

Предъявляются определенные требования к **оформлению игрушки**. Игрушка нуждается в привлекательном, красочном оформлении, чтобы вызывать у ребенка эмоциональное отношение, воспитывать художественный вкус. Художественная выразительность обеспечивается гармоничным сочетанием конструкции, формы, цвета. Небезразличен и материал, из которого изготовлена игрушка. Исследователями установлено, что мягкие, пушистые материалы вызывают положительные эмоции, стимулируют ребенка к игре. Игрушки с шершавой и холодной поверхностью, как правило, не становятся любимыми.

Оформление игрушки должно быть безопасным для жизни и здоровья ребенка и отвечать ряду **гигиенических требований**. В последние годы вопрос об ужесточении гигиенических требований к детским игрушкам встал особенно остро в связи с появлением новых полимерных материалов, красителей, лаков. Экспертизы, которые проводятся в разных странах, показывают, что примитивная, дешевая «штамповка» из пластика, которая заполонила игрушечный рынок, зачастую угрожает здоровью и жизни детей, особенно раннего возраста. В связи с этим многие страны требуют от производителей игрушек надежных гарантий качества их продукции, ее нетоксичности, негорючести и т. п.

Угрозу для здоровья ребенка могут представлять игрушки с дефектами, возникшими в процессе их «эксплуатации»: расшатался стул из набора крупной кукольной мебели, на который малыши любят присаживаться сами; отломился бортик металлического самосвала и т. д. Поэтому необходим частый контроль за состоянием игрового материала, который осуществляет воспитатель, своевременный их ремонт, изъятие из пользования детей игрушек с дефектом, сломанных. Особое внимание следует обращать на незаделанные края металлических и деревянных частей, плохо укрепленные мелкие детали игрушек, прочность окраски и т. д.

В дошкольном учреждении игрушки должны быть соответствующим образом размещены, что требует использования определенного игрового оборудования: шкафов, стеллажей, ящичков, сеток для хранения мячей и т. д. Для развертывания самостоятельных игр желательно иметь модули, трансформирующуюся мебель-игрушку, сценическое оборудование, подиумы.

Создание игрушки, полноценно отвечающей современным требованиям, возможно при объединении специалистов разного профиля: педагогов, психологов, медиков, художников, скульпторов, дизайнеров, технологов, инженеров и др.

В Москве в 1920 г. был открыт художественно-педагогический музей игрушки. В 1931 г. он был переведен в г. Загорск (ныне Сергиев Посад), где вместе с Научно-исследовательским институтом игрушки и техникумом игрушки (оба открыты в 1932 г.) образовал своеобразный центр отечественной игрушечной промышленности. Этот центр создает образцы новых игрушек, изучает тенденции развития игрушки и т. д.

❧ Для любознательных

Сколько игрушек должно быть у ребенка? Распространено мнение, что чем больше, тем лучше. Многие семьи тратят на игрушки большие средства. Социологи с тревогой отмечают, что в разных странах складывается одна и та же нездоровая тенденция: покупкой ребенку игрушек взрослые подчеркивают свой высокий социальный статус, свое благосостояние. Тревогу социологов разделяют психологи. Они опасаются, что такое развитие событий может привести к снижению нравственных ценностей подрастающего поколения. Ученые пришли к выводу, что как бы много ни было у ребенка игрушек, он выбирает из них 2–3, которые становятся для него друзьями и заменяют всех остальных. Поэтому гораздо лучше, если у ребенка будет не очень много игрушек, но он станет относиться к ним так, как следует относиться к людям – с вниманием и любовью.

Игрушки распределяются по видам игр, в которых они преимущественно используются. Это деление весьма условно:

Виды игрушек

каждая игрушка многофункциональна и поэтому ее можно применять в разных играх. Например, плюшевый мишка – любимый сынок в сюжетно-ролевой игре, а в театрализованной он превращается в медведицу Настасью Петровну.

Сюжетные игрушки имеют еще одно название – **образные игрушки**. В последнем названии подчеркивается их сущность как прототипов (образов) предметов, чем они и привлекают ребенка. Это куклы и фигурки, изображающие людей и животных; транспортные средства (автомашины, поезда, самолеты, тележки), посуда, мебель и др. Игрушки

данного вида во многом определяют сюжет игры (отсюда название – сюжетные), в этом их основное назначение. Они развивают творчество, уточняют и расширяют кругозор ребенка, его социальный опыт.

Среди сюжетных игрушек особое место занимает кукла. Она – источник разнообразных переживаний малыша. Широкий диапазон таких переживаний девочки отразил П. И. Чайковский в музыкальных пьесах «Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Новая кукла» («Детский альбом»). Дети одушевляют куклу, поверяют ей свои радости и беды, заботятся о ней.

Куклы отображают людей разного возраста, пола, иногда профессии и национальной принадлежности. Особенно любимы ребенком куклы, изображающие детей. В последние десятилетия появились куклы, вводящие в «тайны» взрослой жизни (кукла Барби во многих ее вариациях и кукла Вероника – ее российский аналог). Расширяется ассортимент атрибутики для игр с куклами: вновь появились кукольные дома, предметы обстановки и др.

В играх дети часто используют игрушки, изображающие животных, но выполняют с ними действия, аналогичные действиям с куклой: поросенок «отправляется» в школу, зайчика укладывают спать в кукольную кроватку и т. п. Обычно в таких «человеческих» ролях выступают игрушки, наделенные какими-либо индивидуальными особенностями, забавные, выполненные с легким юмором: грациозная черноглазая белочка, пушистый котенок, хитрая обезьянка-проказница.

❖ Для любознательных

В 20-е гг. XX в. многие отечественные педагоги выступили с критикой образных игрушек (прежде всего куклы), утверждая, что они ограничивают интересы ребенка, закрепляют пережитки прошлого быта, способствуют «мещанскому воспитанию». Любимая детская игрушка – кукла – была изгнана из детского сада. На смену ей пришли куклы «пионер», «милиционер», «красноармеец», «рабочий», которые должны были стимулировать игры с новым социалистическим содержанием.

Е. А. Флерина не согласилась с этой точкой зрения. Она провела экспериментальную работу в детском саду, на основе которой выявила, что дошкольникам (и девочкам, и мальчикам) необходимы куклы в образе маленьких детей. В играх с ними дети усваивают навыки культурного семейного быта, подражают матери в ее

уходе за малышами, учатся быть заботливыми, внимательными. Старшие дошкольники охотно играют с куклами в образе взрослых, причем мальчики предпочитают кукол с выраженной профессиональной принадлежностью, особенно если профессия относится к разряду героических.

Кукла давно восстановлена в своих правах, в каждой группе дошкольного учреждения можно увидеть кукол со всем кукольным «хозяйством». Но взгляды Е. А. Флериной по поводу воспитательного значения игр с куклами остаются во многом нереализованными. Не верите? Понаблюдайте за играми детей в «Семью», «Дочки-матери».

Дидактические игрушки предназначены для умственного и сенсорного развития и обучения детей. Среди них много народных игрушек: матрешки, пирамиды, разноцветные шары, бочонки, бирюльки и др. Играя с дидактическими игрушками, ребенок решает различные задачи. Условия такой задачи заключены в конструкции игрушки (разобрать и собрать пирамиду, башенку, матрешку). К дидактическим игрушкам относятся мозаики, настольные и печатные игры.

Игрушки-забавы, «веселые игрушки», по определению Е. А. Флериной, используются для развлечения детей. Они представляют собой смешные фигурки людей, животных: клоун, кувыркающийся на вертикальной лестнице, бодающийся козлики, мишка-«дергунчик», повар, ловко пекущий блины, и др. Давних предшественников современных игрушек-забав мастерили на потеху малым детям, чтобы повеселить, посмешить их (клюющие курочки, карусели и др.). Особенность игрушек-забав в движении, сюрпризе, неожиданности, иногда парадоксальности, необычности игровых эффектов. Все это будит в ребенке острую заинтересованность, яркие эмоции, развивает чувство юмора. В часы досуга и отдыха такие игрушки помогают объединить взрослых и детей общим переживанием радости. Игрушки-забавы помогают и воспитателю: установить контакт с детьми, снять напряжение, отвлечь от нежелательных действий. У детей рано появляется желание узнать, как устроена игрушка, почему она двигается и т. п. Отсюда требование, чтобы игрушка-забава была прочной. Также к игрушкам-забавам относятся наборы фокусов. В современных игрушках-забавах широко применяются механические, электротехнические и электронные устройства.

Спортивные игрушки предназначены для реализации задач физического воспитания. Они способствуют разви-

тию ловкости движений, глазомера, крупной и мелкой моторики, таких качеств, как выдержка, организованность. Эти игрушки разнообразны. Одни направлены на укрепление мышц руки, предплечья, развитие координации движений (блешки, волчки, серсо, мячи, бильбоке, обручи). Другие содействуют развитию навыков бега, прыжков, укрепляют мышцы ног, туловища (каталки, велосипеды, самокаты, коньки, ролики, скакалки). Наконец, существуют спортивные игрушки, предназначенные для коллективных игр (настольные баскетбол, хоккей; пинг-понг).

Музыкальные игрушки предназначены для развития музыкального слуха. Они используются на занятиях, праздниках, развлечениях, в самостоятельных играх. Отличаются особенностями звучания, нарядным оформлением. Это игрушки, имитирующие по форме и музыкальному звучанию музыкальные инструменты: детские балалайки, металлофоны, ксилофоны, органчики, гармошки, барабаны, дудки, волынки, музыкальные шкатулки (в том числе электронные) и др. К музыкальным игрушкам причисляют сюжетные игрушки с музыкальным устройством (пианино, рояль), наборы колокольчиков, бубенчиков, игровые приборы для прослушивания музыкальных записей. Основные требования к музыкальным игрушкам: благозвучность, высокое качество изготовления, эстетичность оформления.

Театрализованные игрушки – это куклы – театральные персонажи, куклы бибабо, куклы-марионетки; наборы сюжетных фигурок для разыгрывания сценок по сказкам, инсценировок. К этим игрушкам относятся костюмы и элементы костюмов, атрибуты, элементы декораций, маски, бутафория и др. Для развлечений, карнавальных игр хороши крупные надувные игрушки (сказочные персонажи, животные). Использование театрализованных игрушек требует определенного игрового оборудования: театральной переносной сцены, магнитных, фланелевых устройств, состоящих из экрана-основы и крепящихся к ним фигурок.

Театрализованные игрушки не являются предметами повседневного пользования, они должны в глазах ребенка быть связаны с атмосферой праздничности, эмоциональной приподнятости.

Технические игрушки вводят детей в мир техники; знакомят с внешним видом технических предметов (машины, механизмы, транспортные средства), с характерными для них действиями. К этим игрушкам относятся игрушечные фотоаппараты, бинокли, подзорные трубы, летательные

модели, калейдоскопы, детские швейные машины. Во многих технических игрушках используются заводные, инерционные двигатели, электромоторчики, электронные устройства.

Строительные и конструктивные материалы рассчитаны на детское конструирование, техническое изобретательство. Наборы строительных материалов представляют собой комплекты деталей разных форм для сооружений и построек. Конструкторы состоят из наборов деталей, крепежных элементов и инструментов для сборки различных конструкций. Детям предлагают конструкторы с разными способами соединения деталей: наложение, приставление, сочленение (с крепежными устройствами). Большими развивающими возможностями обладают конструкторы нового поколения – «LEGO».

Игрушки-самоделки изготавливаются самими детьми, их родителями, воспитателями. Потребность в таких игрушках возникает во всех видах игр: для театрализованной игры дети мастерят фигурки «артистов», элементы декораций, маски, для сюжетно-ролевой игры – «продукты», «тетрадки» и «книжки» и др. В основе изготовления игрушек-самоделок лежит художественный труд, в ходе которого ребенок учится преобразовывать различные материалы для достижения поставленной цели. Игрушки-самоделки дошкольник может изготавливать из разных материалов: неоформленных (бумага, картон, нитки, ткань, шерсть, фольга, пенопласт), полуоформленных (коробки, пробки, катушки, пластмассовые бутылки, пуговицы), природных (шишки, желуди, ветки, солома, глина). Создавая игрушку, наблюдая, как это делает взрослый, усиленно помогая ему, ребенок испытывает радость, стремление к созидательной деятельности.

Значение игрушки для психического развития ребенка тем выше, чем меньше ребенок. Поэтому так важен правильный подбор игрушек для детей первых лет жизни. В раннем возрасте развитие происходит очень быстрыми темпами, что влечет за собой смену задач, методов и средств воспитания, в том числе и игрового материала. При этом следует помнить, что развитие психики ребенка, формирование его личности происходит в процессе деятельного освоения окружающего мира. Прежде всего маленький ребенок должен овладеть материальной культурой, т. е. способами практических (предметных), орудийных действий. В недрах этих прак-

Игрушки для детей раннего возраста

подбор игрушек для детей первых лет жизни. В раннем возрасте развитие происходит очень быстрыми темпами, что влечет за собой смену задач, методов и средств

воспитания, в том числе и игрового материала. При этом следует помнить, что развитие психики ребенка, формирование его личности происходит в процессе деятельного освоения окружающего мира. Прежде всего маленький ребенок должен овладеть материальной культурой, т. е. способами практических (предметных), орудийных действий. В недрах этих прак-

тических действий формируются мотивы и потребности познания, развиваются речь, эмоции. Действия с игрушками как первые практические действия, которые ребенок постигает, удовлетворяют и стимулируют его потребности в работе анализаторов, во внешних впечатлениях, в движениях. Игрушки, которые входят в жизнь малыша с *первого-второго месяцев* жизни, должны способствовать развитию зрения, слуха. Это яркий крупный легкий мяч, шар, другая яркая крупная игрушка (подвешиваются над кроваткой на расстоянии 50 см от глаз младенца). С 2–2,5 мес добавляются крупные сюжетные игрушки (кукла, мишка), которые помещают около кроватки, манежа. В это же время необходимы звучащие игрушки (погремушки, колокольчик, неваляшки). Звучание игрушки придает ей дополнительную привлекательность в глазах малыша. Кроме того, подбирают и вешают над грудью ребенка мелкие игрушки, которые можно захватывать рукой: погремушки с кольцами, рукояткой; подвески. Для действий с предметами ребенку начиная с 5–6 мес дают разнообразные игрушки: пластмассовые, резиновые с пищалками, деревянные игрушки-вкладыши, шарики и мячики разных размеров и др. Среди игрушек из различных материалов обязательно должны быть образные: кукла-неваляшка и другие простые по форме куклы из пластмассы, резины, ткани, фигурки животных. Эти игрушки должны быть выразительно оформлены (у куклы – крупные глаза, яркий рот). По размеру игрушки мелкие и средние, компактны по форме, удобны для захвата и удерживания в одной или двух руках. С 7–8 мес прибавляются игрушки и предметы для вкладывания (мисочки, кубы, корзинки с мелкими игрушками). Детям предлагаются одни и те же по тематике игрушки (петушок, кошка), но отличающиеся по цвету, величине, материалу. Появляются сюжетно-транспортные игрушки (каталки, автомашинки).

С 8–9 мес ребенку показывают красивые, приятные на ощупь мягкие игрушки, учат обращаться с ними. С этого возраста используются игрушки, с помощью которых ребенок овладевает способами соотнесения действий при складывании однородных, но разных по размеру предметов и игрушек (конусы, цилиндры), при закрывании коробок, игрушечных кастрюлек крышками. Полезны разъемные игрушки (бочата, яйца, грибы), кольца для надевания на дугу.

Позже (с 10–12 мес) ребенок осваивает предметные действия при складывании пирамидок, матрешек, прокатывании шарика или мяча по желобку, в игре со сборно-раз-

борными игрушками, в том числе с кубиками, кирпичиками, призмами. Интересны для детей этого возраста игровые столики с прорезями для вкладывания соответствующих предметов (разной формы, величины, цвета).

В процессе освоения орудийных действий, при которых один предмет — орудие — употребляется для воздействия на другой (на другие), ребенок с конца первого года жизни начинает пользоваться игрушечными совками, лопаткой, игрушечной посудой. Кроме этих игрушек добавляются мягкие игрушки с укрупненно выделанными частями (глаза, уши), коляски, простынки, одеяла для игры с куклой. Взрослые демонстрируют игрушки-забавы (клюющая курочка, прыгающая лягушка). Малышам показывают заводные игрушки (автомашинка, тележка).

Для развития навыков ходьбы используют игрушки-каталки, которые ребенок или катит перед собой, или возит за веревочку.

На *втором году жизни* ребенку предлагаются все виды игрушек. Из образных игрушек необходимы куклы, выполненные из разных материалов, в том числе и куклы-голыши для игр с водой. Одежда на куклах простая (съемная или несъемная). Кукольная мебель нужна крупногабаритная, прочная. В кукольной комнате ставится пианино (неозвученное или звучащее). Обязательны предметы игрового обихода: набор для кухни (плита, мойка с краном), крупная, по размеру руки ребенка, посуда (тарелки, чашки, ложки, кастрюли); игрушечное постельное белье (простынки, матрац, одеяла и др.).

В этом возрасте дети охотно играют с фигурками животных (заяц, лиса, корова, коза, конь), изготовленными из разных материалов, озвученными и неозвученными. Для игр с водой желательно иметь набор рыбок, водоплавающих птиц (мелких и средних размеров).

Сюжетно-транспортные игрушки представлены устойчивыми колясками для кукол, санками, тележками, каталками, автомобилями, грузовыми машинами.

Воспитатель показывает детям заводные игрушки (шагающая кукла, танцующий медведь, автомашины и др.), волчки озвученные, игрушки с цветовым, звуковым эффектом. Много радости малышам доставляют игрушки на шнурах или шарнирах, которые приводит в движение взрослый.

В качестве предметов-заместителей детям предлагаются брусочки, деревянные и пластмассовые колечки, кружки, дощечки, палочки.

Из дидактических игрушек необходимо иметь пирамидки с кольцами одинакового размера, с кольцами трех контрастных размеров, на конусной основе; матрешки; вкладыши разной формы: столики-верстаки с набором молотков, втулок, винтов.

Дети второго года жизни играют в дидактические игры «Достань колечко», «Покатаем кукол», в лото и др.

Из строительных игрушек детям предлагают кубики пластмассовые, деревянные; строительные наборы; простые конструкторы. В дополнение к строительному материалу подбирают сюжетные игрушки.

Рекомендуются также музыкальные игрушки: колокольчики, шарманки с фиксированной мелодией, музыкальный волчок, барабан, бубен.

Спортивные игрушки представлены мячами (резиновыми, надувными), каталками, крупногабаритными игрушками-качалками, кеглями, вожжами с бубенчиками.

Задания

1. Прочитайте лекцию А.С. Макаренко «Игра» («Лекции о воспитании детей». – Любое издание); выпишите классификацию игрушек, которую предлагает автор.

2. Составьте таблицу «Виды игрушек».

3. Объясните, как вы понимаете слова Елизаветы Ивановны Тихеевой: «Ребенок увлекается игрушкой, не как таковой; он ценит в ней точку отправления для длинной цепи проявлений своей души, своей деятельности, творчества» (см.: История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. – М., 1976. – С. 330).

4. На прогулке у детей достаточно времени для игр. Проанализируйте, какие игрушки используют дети на прогулках в той группе, где вы проводите практику (виды игрушек, их количество, состояние, соответствие сезону, места хранения). Сформулируйте ваши предложения по поводу так называемых «выносных» игрушек.

5. Вспомните и запишите стихотворения, посвященные детским игрушкам. Какое воздействие могут оказать эти произведения на ребенка-дошкольника?

6. Ребенок очень любит слушать рассказы взрослых об их детстве. Составьте и запишите рассказ для детей о любимой игрушке своего детства.

Раздел пятый

ДЕТСКИЙ САД, СЕМЬЯ, ШКОЛА

Глава XXI

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя собой социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка.

Роль семьи в формировании личности

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Так, Я. А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот. Я. А. Коменскому вторит другой педагог-гуманист И. Г. Песталотци: семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление.

А вот социалист-утопист Роберт Оуэн считал семью одним из зол на пути формирования нового человека. Его идея о необходимости исключительно общественного воспитания ребенка с ранних лет активно воплощалась в нашей стране с одновременным низведением семьи до положения «ячейки» с «отсталыми» традициями и обычаями. В течение многих лет словом и делом подчеркивалась ведущая роль общественного воспитания в формировании личности ребенка.

Между тем современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что без ущер-

ба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием в детском саду или школе.

Известный отечественный психолог А. Н. Леонтьев из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, выделил круг интимно-близких малышу людей, к воспитательным воздействиям которых он особенно чувствителен. Оказывается, что ребенок в первые годы жизни не восприимчив к замечаниям, уговорам, советам «чужой тети» (попутчицы в транспорте, воспитательницы другой группы). Это позже, в начале подросткового возраста, ему важно мнение друга, приятеля, его задевает реплика прохожего, а в первые 7–8 лет самое авторитетное – «Так мама сказала!»; «Так велел папа».

В исследовании Т. А. Марковой систематизированы **факторы, которые определяют силу и стойкость семейного воспитания**. Остановимся на них подробнее.

1. Воспитание в семье отличается **глубоким эмоциональным, интимным характером**. «Проводником» семейного воспитания являются родительская любовь к детям и ответные чувства (привязанность, доверие, нежность) детей к родителям. Эффективность семейного воспитания во многом определяется теми эмоциональными узами, которые связывают всех ее членов, благодаря чему дети чувствуют себя защищенными от неизвестности и опасностей окружающего мира. Здесь можно укрыться в маминых объятиях от подлинных и мнимых страхов, узнать обо всем на свете у дедушки, который «самый, самый умный». Домашнее тепло – одно из условий счастливого детства.

2. Воспитание в семье отличается **постоянством и длительностью воспитательных воздействий** матери, отца, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемостью изо дня в день. Такое постоянство воспитательных воздействий благоприятно для формирующейся нервной системы ребенка, которая вырабатывает ответные действия на внешние раздражители. Даже если по содержанию, форме выражения эти воспитательные воздействия не всегда педагогически грамотны, ребенок знает и предвидит в каждый жизненный момент, что его ожидает. Например, возвращаясь с прогулки в испачканной куртке, он заранее готовит себя к неодобрительной реакции мамы, настраивается на ту деятельность, ко-

торая потребуется для «успокоения» мамы (« Попрошу прощение, поцелую, возьму щетку и почищу куртку »).

3. Семья обладает **объективными возможностями для включения ребенка с первых лет жизни в разнообразные виды деятельности** (бытовую, трудовую, хозяйственную, воспитательную в отношении других членов семьи и его самого). Если в детском саду дети участвуют главным образом в труде от случая к случаю, не всегда понимают его необходимость для окружающих людей, то в семье совсем иная картина. Уже у ребенка 1,5–2 лет могут быть постоянные обязанности: вечером уложить игрушки «спать», подать дедушке газету, поставит скамеечку для ног перед креслом бабушки. С 3–4 лет ребенку поручают поливку комнатных растений, он сервирует стол, помогает взрослым в уборке.

Выражение «дети – зеркало семьи» при всей своей кажущейся банальности удивительно точно передает смысл ориентации ребенка на те духовные и моральные ценности, которые исповедует его семья. В каждой семье свои представления о добре и зле, свои приоритеты и нравственные ценности: в одной во главу угла ставят доброту, милосердие, гуманность, в других, напротив, царит культ жестокости. Родители всячески стимулируют и поощряют такие поступки, действия, способы поведения, которые отвечают их представлениям о том, что хорошо и что плохо. Так, молодой папа учит своего 3-летнего сына «давать сдачу» при любых размолвках со сверстниками, не учитывая, что причиной ссор, конфликтов у детей бывает не столько злой умысел, сколько неумение высказать просьбу, неуклюжесть движений, импульсивность поведения.

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

Важный фактор становления личности – осознание себя как представителя определенного пола и овладение соответствующим ролевым поведением. Ученые называют это формированием психологического пола и отмечают особую

роль семьи в данном процессе. Ребенок видит пример поведения родителей, их взаимоотношений, трудового сотрудничества, строит свое поведение на основе подражания, сообразуясь со своим полом.

Представляя собой малую группу, своего рода «микрокосмос», семья наиболее соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта. При этом следует учитывать, что семья – не однородная, а дифференцированная социальная группа. В ней представлены различные возрастные (старшие и младшие члены семьи), половые (мужчины и женщины), а подчас и профессиональные «подсистемы» (мама – учительница, папа – шофер, бабушка – медсестра). Это позволяет ребенку наиболее широко проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовывать потребности (А. Г. Харчев, И. В. Гребенников, Ю. П. Азаров).

Таким образом, современная наука подчеркивает **приоритет семьи в воспитании ребенка**, проявляющийся в многообразии форм воздействия, в непрерывности и длительности последнего, в диапазоне ценностей, которые осваивает подрастающий человек.

Однако далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс возможностей воздействия на ребенка. При-

Сотрудничество детского сада и семьи

чины разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка, другие – не умеют это делать, третьи – не понимают, зачем это нужно. Во всех случаях необходима квалифицированная помощь дошкольного учреждения.

В настоящее время необходимость общественного дошкольного воспитания не вызывает ни у кого сомнения. В последние годы к дошкольным учреждениям предъявляются повышенные требования. Десятилетие назад наше государство всячески подчеркивало социальную функцию дошкольного учреждения – освобождение женщины-матери для участия в общественном производстве. Поэтому при оценке работы дошкольного учреждения в качестве важнейшего показателя фигурировали данные о заболеваемости детей, о количестве пропущенных ими дней (а значит, вынужденной нетрудоспособности матери).

Возрастание роли образования, которое наблюдается во многих странах мира, в том числе и в нашей стране, меняет отношение к дошкольным учреждениям. Теперь во главу ставится педагогическая функция дошкольного учреждения: как воспитывают, чему учат, насколько успешно гото-

вят к школе. Чтобы эффективно выполнять педагогическую функцию, дошкольное учреждение должно пересматривать содержание и качество образовательной работы с детьми, искать пути более сильного влияния на каждого ребенка. Это ставит педагогический коллектив дошкольного учреждения перед необходимостью искать в лице семьи союзника, единомышленника в воспитании ребенка.

Следует отметить, что педагоги дошкольных учреждений не всегда проникаются сознанием важности и необходимости сотрудничества с семьей. Многие, особенно молодые специалисты, рассуждают примерно так: «Меня учили разным наукам, как понимать ребенка, как его обучать, воспитывать. Я воспитываю ребенка правильно, на научных основах, он находится в детском саду с утра до вечера. Поэтому не страшно, если родители воспитывают не совсем правильно: они и видят-то его считанные часы». Нередко почти так же думают и родители: «Ребенок мой, я его знаю лучше всех, понимаю, значит, и воспитываю сама. А в детском саду – лишь бы ничего не случилось, был бы цел и невредим». Таким образом, две стороны, очень близкие дошкольнику, родители и педагоги, пытаются воспитывать автономно, независимо друг от друга. Хороших результатов это не дает. В воспитании маленького ребенка многое строится на формировании положительных привычек, навыков поведения, рациональных способов деятельности. Все это возможно, если все воспитывающие ребенка взрослые будут договариваться о требованиях к нему, о методах воздействия, способах обучения. Необходимо также учитывать, в решении каких задач воспитания может быть сильнее одна сторона (детский сад или семья), и в решении каких основную тяжесть следует принять на себя другой стороне. Например, в эмоциональном, половом воспитании, в приобщении ребенка к спорту возможности семьи значительно выше, чем возможности детского сада. Зато детский сад квалифицированно осуществляет обучение, развитие творческих способностей и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе взаимодействия современного дошкольного учреждения и семьи лежит **сотрудничество**. Кто же должен быть инициатором установления сотрудничества? Конечно, педагоги дошкольного учреждения, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, а стало быть, понимают, что ее успешность зависит от согласованности,

преимущества в воспитании детей. Педагог сознает, что сотрудничество требуется в интересах ребенка и что в этом необходимо убедить и родителей.

Инициатива в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения по отношению к семейному воспитанию.

Успех сотрудничества во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада (В. К. Котырло, С. А. Ладывир). Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагога к ребенку; чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания, но главное – ценили его личностные качества (заботливость, внимание к людям, доброту, чуткость). Такое доверие само по себе не приходит: воспитатель завоевывает его добрым, равнодушным отношением к ребенку, умением растить в нем хорошее, великодушное и милосердное. Прибавим к этому культуру общения, тактичность и взаимопонимание – и картина психологии доверия будет достаточно полной.

Мировая статистика убеждает, что современное семейное воспитание не столь эффективно, полноценно, как должно быть. Поэтому во многих странах разрабатываются специальные программы, направленные на повышение педагогической культуры семьи, воспитание супругов как родителей. Психолого-педагогическое просвещение родителей с целью повышения их педагогической культуры – одно из направлений в сотрудничестве дошкольного учреждения и семьи. Правда, психолого-педагогическое просвещение родителей сегодня осуществляется многими средствами: с помощью радио, телевидения, популярной литературы о воспитании.

Поэтому психолого-педагогическое просвещение родителей, осуществляемое дошкольным учреждением, должно иметь целевую направленность. Так, специфика работы воспитателя ясельной группы с семьей диктуется прежде всего психофизиологическими особенностями детей раннего возраста: быстрое развитие малыша требует своевременного изменения задач воспитания и обучения, перестройки методов и приемов педагогической работы. В содержание психолого-педагогического просвещения родителей необходимо включать вопросы охраны жизни, укрепления здо-

ровья малыша, создания условий для правильного физического развития. По вопросам адаптации ребенка к условиям общественного воспитания, гигиенического ухода, рационального питания, закаливания, режима дня, массажа, гимнастики родителям рекомендации дает не только воспитатель, но и медицинские сотрудники детского сада. Причем советы и рекомендации должны быть не вообще о детях, а о конкретных Саше, Лизе.

В настоящее время встал вопрос о том, чтобы сделать дошкольное учреждение открытым различным влияниям, которые могли бы обогатить образовательный процесс. Прежде всего, надо «открыть» дошкольное учреждение для родителей и других членов семьи, раздвинув рамки традиционных контактов (на праздниках, собраниях, субботниках и др.). Родители, члены семьи могут значительно разнообразить жизнь детей в дошкольном учреждении, внести свой вклад в образовательную работу. Например, Сережина бабушка – художница, она с удовольствием приходит в детский сад, показывает детям свои произведения, вводит их в тайны своего мастерства, учит пальчиковой технике рисования. А к Новому году в зале оформили выставку детских рисунков и работ Юлии Сергеевны. У Саши папа вернулся из Парижа, его беседа с детьми, сопровождаемая показом видеофильма, фотографий, оказалась очень интересной и для сотрудников, и для воспитанников детского сада. Как-то раз Аня привела своего дедушку, и он собрал из мальчиков бригаду для ремонта игрушек. Заказы посыпались и из других групп. Чему только ни научились мальчики, трудясь рядом с Александром Николаевичем!

Привлечение родителей, других членов семьи к образовательной работе детского сада необходимо прежде всего для детей. И не только потому, что они узнают, учатся чему-то новому. Важнее другое – с каким уважением, любовью и благодарностью смотрят дети на своих пап, мам, бабушек, дедушек, которые, оказывается, так много знают, так интересно говорят об этом, у которых такие золотые руки! Еще важнее помочь родителям попробовать себя в роли «коллективного педагога». Особенно это важно для бабушек, дедушек: им так необходимо видеть, что они нужны, интересны окружающим людям. Педагоги имеют возможность лучше узнать семью каждого воспитанника, понять ее сильную и слабую стороны в воспитании детей, определить характер и меру своей помощи, а иногда просто поучиться!

Итак, решение задач сотрудничества требует, чтобы педагоги участвовали в психолого-педагогическом просвещении родителей; изучали семьи, их воспитательные возможности; вовлекали родителей в образовательную работу детского сада.

Организатором и координатором сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников является заведующая. Она содействует установлению единой системы воспитания детей в семье и в детском саду, сплачивая для решения этой задачи педагогический коллектив и родителей.

Формы сотрудничества дошкольного учреждения с семьей

Основные задачи и примерное содержание сотрудничества дошкольного учреждения с родителями намечаются в годовом плане, конкретизируются в календарном плане заведующей и старшего педагога.

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

В настоящее время актуальными задачами продолжают оставаться индивидуальная работа с семьей, дифференцированный подход к семьям разного типа, забота о том, чтобы не упустить из поля зрения и влияния специалистов не только трудные, но и не совсем благополучные в каких-то конкретных, но важных вопросах семьи.

Каковы же формы сотрудничества?

Посещение семьи ребенка много дает для ее изучения, установления контакта с ребенком, его родителями, выяснения условий воспитания, если не превращается в формальное мероприятие. Педагогу необходимо заранее согласовать с родителями удобное для них время посещения, а также определить цель своего визита. Прийти к ребенку домой – это прийти в гости. Значит, надо быть в хорошем настроении, приветливым, доброжелательным. Следует забыть о жалобах, замечаниях, не допускать критики в адрес родителей, их семейного хозяйства, уклада жизни, советы (единичные!) давать тактично, ненавязчиво. Переступив порог дома, педагог улавливает атмосферу семьи: как и кто из членов семьи встречает, поддерживает разговор, насколько непосредственно обсуждаются поднятые вопросы. Поведение и настроение ребенка (радостный, раскованный, притихший, смущенный, приветливый) также помогут понять психологический климат семьи.

День открытых дверей, являясь достаточно распространенной формой работы, дает возможность познакомить родителей с дошкольным учреждением, его традициями, правилами, особенностями воспитательно-образовательной работы, заинтересовать ею и привлечь к участию. Проводится как экскурсия по дошкольному учреждению с посещением группы, где воспитываются дети пришедших родителей. Можно показать фрагмент работы дошкольного учреждения (коллективный труд детей, сборы на прогулку и др.). После экскурсии и просмотра заведующая или методист беседуют с родителями, выясняют их впечатления, отвечают на возникшие вопросы.

Беседы проводятся как индивидуальные, так и групповые. И в том и в другом случае четко определяется цель: что необходимо выяснить, в чем хотим помочь. Содержание беседы лаконичное, значимое для родителей, преподносится таким образом, чтобы побудить собеседников к высказыванию. Педагог должен уметь не только говорить, но и слушать родителей, выражать свою заинтересованность, доброжелательность.

Консультации. Обычно составляется система консультаций, которые проводятся индивидуально или для подгруппы родителей. На групповые консультации можно приглашать родителей разных групп, имеющих одинаковые проблемы или, наоборот, успехи в воспитании (капризные дети; дети с ярко выраженными способностями к рисованию, музыке). Целями консультации являются усвоение родителями определенных знаний, умений; помощь им в разрешении проблемных вопросов. Формы проведения консультаций различны (квалифицированное сообщение специалиста с последующим обсуждением; обсуждение статьи, заранее прочитанной всеми приглашенными на консультацию; практическое занятие, например, на тему «Как учить с детьми стихотворение»).

Родители, особенно молодые, нуждаются в приобретении практических навыков воспитания детей. Их целесообразно приглашать на **семинары-практикумы**. Эта форма работы дает возможность рассказать о способах и приемах обучения и показать их: как читать книгу, рассматривать иллюстрации, беседовать о прочитанном, как готовить руку ребенка к письму, как упражнять артикуляционный аппарат и др.

Родительские собрания проводятся групповые и общие (для родителей всего учреждения). Общие собрания орга-

низуются 2–3 раза в год. На них обсуждают задачи на новый учебный год, результаты образовательной работы, вопросы физического воспитания и проблемы летнего оздоровительного периода и др. На общее собрание можно пригласить врача, юриста, детского писателя. Предусматриваются выступления родителей.

Групповые собрания проводятся раз в 2–3 месяца. На обсуждение выносят 2–3 вопроса (один вопрос готовит воспитатель, по другим можно предложить выступить родителям или кому-то из специалистов). Ежегодно одно собрание целесообразно посвящать обсуждению семейного опыта воспитания детей. Выбирается тема, злободневная для данной группы, например, «Почему наши дети не любят трудиться?», «Как воспитать у детей интерес к книге», «Телевизор – друг или враг в воспитании детей?».

Родительские конференции. Основная цель конференции – обмен опытом семейного воспитания. Родители заранее готовят сообщение, педагог при необходимости оказывает помощь в выборе темы, оформлении выступления. На конференции может выступить специалист. Его выступление дается «для затравки», чтобы вызвать обсуждение, а если получится, то и дискуссию.

Конференция может проходить в рамках одного дошкольного учреждения, но практикуются и конференции городского, районного масштабов. Важно определить актуальную тему конференции («Забота о здоровье детей», «Приобщение детей к национальной культуре», «Роль семьи в воспитании ребенка»). К конференции готовятся выставка детских работ, педагогической литературы, материалов, отражающих работу дошкольных учреждений, и т.п. Завершить конференцию можно совместным концертом детей, сотрудников дошкольного учреждения, членов семей.

Для приобщения родителей к педагогической литературе целесообразно создавать библиотеки-передвижки, подбирая в специальные папки статьи на определенную тематику. Однако следует помнить, что всякий раз нужно побеседовать с родителями по прочитанной литературе, выяснить, что заинтересовало, что можно позаимствовать для воспитания ребенка.

Из сравнительно новых форм сотрудничества детского сада с семьей следует отметить вечера отдыха с участием педагогов, родителей, детей; спортивные развлечения, посиделки, подготовки спектаклей, собрания в форме «Давайте знакомиться», «Порадуем друг друга» и др.

Во многих дошкольных учреждениях работает «телефон доверия», проводятся «День добрых дел», вечера вопросов и ответов.

Таким образом, сотрудничество детского сада с семьей можно осуществлять по-разному. Важно только избегать формализма.

Задания

1. Докажите, что тесный союз семьи и детского сада необходим для ребенка, его родителей и педагогического коллектива.

2. Выпишите задачи сотрудничества детского сада с семьей.

3. Представьте, что вы – начинающий воспитатель. Что обеспечит успех вашей работы с родителями, а что осложнит ее? Какие качества вам следует развивать у себя, чтобы взаимодействие с семьями было результативным?

4. Объясните, почему педагог должен всячески поддерживать в глазах ребенка авторитет родителей, воспитывать любовь и привязанность к ним.

5. Какие из форм работы с семьей вам кажутся наиболее действенными? Почему? К каким формам вы считаете себя наиболее подготовленными?

6. Продолжите перечень правил взаимодействия с семьей:

- обращаться только по имени и отчеству;
- проявлять искренний интерес к родителям;
- уметь слушать родителей;
- проявлять доброжелательность.

Глава XXII

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СО ШКОЛОЙ

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Одной из задач дошкольного учреждения является подготовка детей к школе. Переход ребенка в школу – качественно новый этап в его развитии. Этот этап связан с изменением «социальной ситуации развития», с личностными новообразованиями, которые Л. С. Выготский назвал «кризисом 7 лет». Результатом подготовки является **готовность** к школе. Эти два термина связаны между собой причинно-следственными отношениями: готовность к школе непосредственно зависит от качества подготовки.

Психологи и педагоги выделяют общую и специальную готовность к обучению в школе. Следовательно, в дошкольном учреждении должна осуществляться общая и специальная подготовка.

Под **специальной подготовкой** понимается приобретение ребенком знаний и умений, которые обеспечат ему успешность овладения содержанием обучения в первом классе школы по основным предметам (математика, чтение, письмо, окружающий мир).

В содержание понятия **общая подготовка (и готовность)** входит психологическая, нравственно-волевая, физическая подготовка.

Между обозначенными направлениями подготовки и готовности существует тесная, взаимообуславливающая результат связь. Поэтому очень важно, чтобы педагог хорошо знал специфику работы по каждому направлению и вместе с семьей помогал ребенку достичь готовности к школе.

Рассмотрим, каковы содержание и особенности каждого направления.

Изучение программы первого класса школы показывает, что успешно овладеть ею сможет тот ребенок, который уже располагает определенным запасом знаний по школьным предметам, научился читать. Учитель будет опираться на эти познания ученика и развивать их, обогащать. Знания, таким образом, составляют основу для начала обучения по специальным предметам.

Однако было бы неверно специальную подготовку к обучению в школе понимать лишь как количественное накопление знаний. Чем больше знает (запомнил), тем лучше будет учиться? К сожалению, все не так просто. У ребенка-дошкольника хорошая память. Он быстро и много запоминает, может воспроизвести то, что запомнил (З. М. Истомина). Но одной памяти для успешного обучения мало. Важнее наличие умений сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т.е. необходим определенный уровень развития познавательных процессов. Умение считать до 100 еще не говорит о будущих успехах по математике. И даже умение читать (складывать буквы в слова) еще не гарантия хороших результатов по чтению и письму.

Важны осознанность этих знаний и умений, понимание причинно-следственных связей и закономерностей, способность выделять и удерживать учебную задачу. Исследова-

тели Л. Е. Журова, Т. В. Тарунтаева, Н. Ф. Виноградова, Г. А. Корнеева, А. Н. Макарова и др. установили, что такая подготовка к обучению в школе возможна и необходима.

Итак, чтобы дети были интеллектуально подготовлены к школе, необходимо дать им определенные знания, выстроенные в систему, обеспечить достаточный уровень мыслительной деятельности. Следует также развивать у ребенка любознательность, познавательные интересы и способность осознанно воспринимать новую информацию.

При переходе в школу меняются образ жизни ребенка, его социальная позиция. Новая социальная позиция требует умений самостоятельно и ответственно выполнять учебные обязанности, быть организованным и дисциплинированным, произвольно управлять своим поведением и деятельностью, знать и соблюдать правила культурного поведения, уметь общаться с детьми и взрослыми.

Общая подготовка детей к школе

Недооценка необходимости общей подготовки к школе приводит к формализации процесса обучения, к снижению внимания к решению главной задачи – формированию личности ребенка. Нередки случаи, когда при хорошей интеллектуальной готовности ребенок все же плохо учится. Значит, причину следует искать в дефектах не специальной готовности к обучению в школе, а общей.

Прежде всего надо, чтобы ребенок физически был готов к смене образа жизни и занятий. **Физическая готовность** к школе предполагает: общее крепкое здоровье, низкую утомляемость, работоспособность, выносливость. Ослабленные дети будут часто болеть, быстро утомляться, их работоспособность будет падать – все это не может не отразиться на качестве обучения и состоянии здоровья. Поэтому уже с раннего возраста ребенка воспитателю и родителям следует заботиться о его здоровье, формировать выносливость.

В содержании **социально-психологической, нравственно-волевой готовности** к школе можно выделить следующие компоненты: готовность к учению (обучению) и готовность к новому образу жизни.

Готовность к учению (обучению) предполагает наличие определенного уровня развития *самостоятельности*. Исследованиями К. П. Кузовковой, Г. Н. Годиной установлено, что самостоятельность начинает формироваться уже с младшего дошкольного возраста и при внимательном отношении взрослых к этой проблеме она может приобрести характер довольно устойчивых проявлений в разнообраз-

ной деятельности. Возможно и формирование *ответственности* (К. С. Климова). Старшие дошкольники способны ответственно относиться к заданиям, которые им предлагает взрослый. Ребенок запоминает поставленную перед ним цель, способен удерживать ее довольно долго и выполнять. Для того чтобы быть готовым к учению, ребенку надо *уметь доводить дело до конца, преодолевать трудности, быть дисциплинированным, усидчивым*. И эти качества, по данным исследований (Н. А. Стародубова, Д. В. Сергеева, Р. С. Буре) и практики, успешно формируются к концу дошкольного возраста.

Непременной характеристикой готовности к обучению служат *наличие интереса к знаниям* (Р. И. Жуковская, Ф. С. Левин-Щирин, Т. А. Куликова), а также *способность к произвольным действиям* (З. М. Истомина).

Готовность к новому образу жизни предполагает умение устанавливать *положительные взаимоотношения со сверстниками* (Т. А. Репина, Р. А. Иванкова, Р. Б. Стеркина), знание норм поведения и взаимоотношений (В. Г. Нечаева, Т. И. Пониманская), *умение общаться с детьми и взрослыми* (М. И. Лисина, А. Г. Рузская). Новый образ жизни потребует определенных *личностных качеств*, таких, как честность, инициативность, умелость, оптимизм и др. При установлении взаимоотношений с одноклассниками дети не всегда умеют без конфликтов и обид отстаивать свою точку зрения, не заискивать перед другими, но и не противопоставлять себя другим. Эта наука дается ребенку нелегко, но, как показывают исследования Е. В. Субботского, Т. И. Пониманской, Л. А. Пенъевской, в дошкольном детстве можно заложить ее фундамент.

Перечисленные выше характеристики социальной, нравственно-волевой готовности формируются постепенно в процессе всей жизни ребенка от рождения до 6 лет в семье и дошкольном учреждении на занятиях и вне их.

Готовность к учению логично формировать путем сближения дошкольных и школьных форм организации и методов обучения. Конечно, не следует превращать детский сад в школу, но должно быть общее: обязательность, систематичность проведения занятий. Это вырабатывает стереотип поведения, создает психологическую установку на обязательность обучения; аналогичными могут быть и отдельные методы, приемы (игровые); могут совпадать и отдельные требования к детям: отвечать по-одному, не мешать товарищам, слушать их ответы, выполнять задание воспи-

тателя (учителя) и др. Однако еще раз подчеркнем, что превращать занятие в урок недопустимо.

С точки зрения нравственно-волевой подготовки к школе важно обратить внимание на интерес ребенка к занятиям, на то, что рождает желание заниматься. Р. С. Буре отмечает, что желанию заниматься способствуют такие факторы: возможность удовлетворения потребности в познании; наличие трудностей, связанных с содержанием, объемом, способами выполнения задания; возможность эти трудности преодолевать и получать положительную оценку взрослого (см.: «Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду». — М., 1987). *Оценку*, а не отметку, как это будет в школе. Ш. А. Амонашвили не рекомендует ставить отметки даже первоклассникам. «Отметка представляет собой педагогическую Бабу Ягу, переодетую в Добрую Фею», — так образно выразил свое отношение к отметке ученых.

Стимулом нравственно-волевого развития служат соподчинение мотивов, введение мотивов общественной пользы.

Подготовка к новому образу жизни происходит в повседневной жизни, где закрепляются нравственные нормы, создаются условия для практики морального поведения. Говорить о социальной (в том числе и нравственно-волевой) готовности к школе допустимо только тогда, когда необходимые качества сформированы прочно и могут быть перенесены ребенком в новые условия.

Психологическая готовность к школе предполагает также сформированность мотива учения. Известно, что интерес к школе у детей проявляется очень рано. Происходит это под влиянием наблюдений за старшими детьми-учениками, рассказов взрослых о школе как о привлекательной для ребенка перспективе его развития; действует также эффект «привлекательного неизвестного». Отвечая на вопрос, почему им хочется в школу, дети даже старшего дошкольного возраста зачастую отвечают: «Потому что мне купят ранец»; «Потому что там мой брат учится»; «Мы будем там как большие ребята играть на поле в футбол» и т. п. Среди этих мотивов нет главного — мотива учения («Хочу многому научиться»; «Хочу научиться читать, писать, решать задачи» и т. п.). Лишь появление таких мотивов может свидетельствовать о психологической, мотивационной готовности ребенка к обучению в школе. Формируются такие мотивы постепенно. Они «вырастают» из прочных познавательных интересов, умения прилагать

усилия для получения новых знаний и подкрепляются положительной оценкой взрослых.

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

Подготовка ребенка к школе осуществляется двумя институтами воспитания – семьей и дошкольным учреждением. Только совместными усилиями можно получить желаемый результат. Но диагностику готовности должны проводить специалист-психолог и педагог по специально подобранным, научно обоснованным и проверенным методикам. Если же этим ответственным делом занимается дилетант – человек, не имеющий нужной квалификации и подготовки, то можно причинить ребенку вред, недооценив или переоценив уровень его развития.

В дошкольном учреждении ведется целенаправленная работа по установлению преемственности между детским садом и школой. Эта работа имеет следующие направления: содержание, методы, формы обучения.

Преемственность между дошкольным учреждением и школой

Детский сад и школа составляют единый совместный план, целью которого

и является конкретизация работы по названным трем линиям. План включает в себя две части: содержание совместной работы воспитателя и учителя; ознакомление детей со школой.

Воспитатель подготовительной группы и учитель первого класса знакомятся с работой друг друга, с условиями, в которых находятся и будут находиться дети. Воспитатель помогает учителю узнать детей, их индивидуальные особенности, склонности, интересы. Наблюдая детей в течение нескольких лет, воспитатель может посоветовать учителю, какие методы воспитания и обучения наиболее приемлемы по отношению к тому или иному ребенку. Он расскажет о положительных и отрицательных сторонах семейного воспитания. Такая информация, если она не носит предвзятого характера, будет очень полезна учителю, сократит для него время знакомства с новыми учениками. Учителю полезно самому понаблюдать за детьми еще в тот период, когда они посещают дошкольное учреждение, соотнести свои впечатления с мнением воспитателя, обсудить их. Учитель же поможет воспитателю заметить, на какие стороны подготовки детей к школе следует обратить особое внимание.

Планом совместной работы могут предусматриваться взаимное посещение школы и детского сада учителем и воспитателем с целью ознакомления с формами, методами работы, участие в педагогических советах, взаимное консультирование, совместное проведение родительского собрания воспитателем и учителем, организация конференций, изучение программ воспитания в дошкольном учреждении и программы первого класса школы и др. Очень полезно посещение воспитателем школы в тот период, когда его бывшие воспитанники уже станут первоклассниками. Воспитатели, любящие детей, как правило, долго не теряют своих питомцев из виду и наблюдают за их успехами не только в первом классе.

Таким образом, важнейшим условием эффективности работы по налаживанию преемственных связей между детским садом и школой является доброжелательный деловой контакт между воспитателем и учителем.

Вторая часть плана – ознакомление детей со школой. Воспитатель намечает посещение детьми подготовительной группы той школы, в которой они предположительно будут учиться. Но если даже не все дети поступят именно в эту школу, такая экскурсия будет полезна для них. Первое посещение можно провести 1 сентября. Дети вместе с воспитателем наблюдают за торжественной церемонией первого дня нового учебного года. Может быть, среди первоклассников будут знакомые дошколятам бывшие выпускники детского сада. После посещения школы можно поговорить с детьми о том, что такое событие ждет и их в следующем году. Созданный эмоциональный настрой поддержит организованная воспитателем встреча детей в детском саду с начинающими школьниками.

Новое посещение школы может уже непосредственно быть связано с содержанием учебной работы в школе. При этом совсем необязательно сразу вести детей на урок. Лучше познакомить их с библиотекой. А в дальнейшем приводить туда детей систематически – брать книги и читать в детском саду, иногда предлагать тихо посидеть в читальном зале и посмотреть, как читают книги ученики. Можно посетить спортивный зал во время урока и понаблюдать за учениками, а потом когда-то провести там физкультурное занятие. Если в школе есть актовый зал, где проходят спектакли для детей, можно посетить и их. Полезно также зайти с детьми в пустой класс, разрешить им посидеть за партой. В мае беседа с детьми о школе может

провести учитель. Вся эта работа равномерно распределяется в течение года. Ее не должно быть много. Нужно оставить детям возможность что-то еще узнавать и потом. Ребенок не должен бояться нового здания, но и не должен настолько привыкнуть к нему, чтобы пропал эффект новизны, неожиданности, привлекательности.

Задания

1. Объясните взаимосвязь понятий «подготовка» и «готовность» детей к школе.
2. Что входит в понятие специальной готовности детей к школе?
3. Раскройте содержание работы воспитателя по обеспечению психологической готовности детей к школе.
4. По книге Р. С. Буре «Готовим детей к школе» определите позицию автора в вопросе подготовки детей к школе. Составьте таблицу готовности к школе детей своей группы.
5. Составьте годовой план работы воспитателя по обеспечению преемственности между детским садом и школой.

Раздел шестой

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Глава XXIII

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогический процесс рассматривается в педагогике как целенаправленное содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и детей (Б. Т. Лихачев). Он представляет собой определенную систему, компоненты которой – содержание, средства, методы, формы взаимодействия воспитателя и воспитуемых. Слово «процесс» свидетельствует о растянутости во времени, а слово «педагогический» говорит о направленности на преобразование личности человека (ребенка).

Педагогический процесс имеет цель, содержание, деятельность и результат. А его исполнителями обязательно являются две взаимосвязанные стороны – тот, кто воспитывает, и тот, кого воспитывают. При этом педагогический процесс эффективен лишь при условии активности и того, кто воздействует, и того, на кого он направлен.

Понятие «педагогический процесс» употребляется в узком и широком смысле. В **широком смысле** – это совокупность всех условий, средств, методов и др., направленных на решение одной глобальной задачи. Например, педагогический процесс дошкольного учреждения направлен на всестороннее воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста. Педагогический процесс в широком смысле включает в себя и большую, глобальную, задачу, и сочетание всех компонентов воздействия на личность.

Когда же понятие «педагогический процесс» употребляется в **узком смысле**, имеется в виду сосредоточение содержания обучения, его средств, методов, форм организации на какой-то более конкретной задаче. Например,

педагогический процесс, направленный на решение задач нравственного, эстетического и других сторон воспитания; или еще более узко – направленный на воспитание честности, навыков культурного поведения, начал творчества и т.д. Так, в широком педагогическом процессе может функционировать сразу несколько педагогических «мини-процессов». Педагогический процесс, направленный на решение узкой задачи, всегда является содержательной единицей общего педагогического процесса и, несмотря на определенную автономность, связан с последним и зависит от него. Например, разрабатывается и осуществляется педагогический процесс по воспитанию культуры поведения. Внимание педагога (чаще педагога-исследователя) концентрируется на отборе методов, средств, форм организации, которые помогут решить данную задачу. Но реализуется она на фоне других задач воспитания и развития личности и одновременно с их решением.

Это происходит потому, что педагогический процесс обладает целостностью, общностью и единством.

В узком смысле педагогический процесс может рассматриваться и с позиции ограничения компонентов воздействия. Например, как сочетание разных видов деятельности: игры, труда, учебной, спортивной, художественной деятельности, направленных на решение конкретной задачи.

Несмотря на некоторые различия, в развитии всех педагогических процессов можно выделить однотипные этапы: подготовительный, основной, заключительный (И. П. Подласый).

На первом, подготовительном этапе педагогического процесса определяются цель, конкретные задачи, выясняется состояние вопроса, планируются, прогнозируются результат и схема процесса, подбираются методы воздействия с учетом основной задачи, возраста детей и концепции воспитания (на современном этапе это концепция личностно-ориентированного подхода, предполагающего реализацию воспитателем «Декларации прав ребенка»).

Так, воспитатель считает важным воспитание у детей положительного отношения к труду. Данная цель конкретизируется с учетом возраста. Затем изучается характер отношения к труду в данной группе, ставятся задачи применительно к конкретным детям, подбираются компоненты воздействия, формулируется желаемый результат. Завершается подготовительный этап планом перспективной ра-

боты, скорректированным на основе выяснения состояния вопроса в практике и прогнозирования результата.

План реализуется на втором, основном этапе педагогического процесса. На основном этапе осуществляется педагогическое взаимодействие воспитанника и воспитателя, ведется постоянный оперативный контроль за промежуточными результатами. Оперативный контроль помогает обнаружить отклонения, ошибки и тут же произвести коррекцию, внести необходимые дополнения или изменения. Думающий педагог не прячется от анализа ошибок, не обольщается первыми положительными результатами, а выясняет их причины. Этот этап потому и называется основным, что именно в процессе его реализации решаются поставленные воспитательно-образовательные задачи.

Очень важно на этом этапе постоянно поддерживать и учитывать обратную связь – ответную реакцию ребенка на воздействия.

Третий, заключительный этап предназначен для анализа результатов. Анализ имел место и на основном этапе, но теперь проводится исчерпывающий анализ причин получения положительных результатов и образования недостатков. Еще раз рассматриваются правомерность поставленных задач, адекватность избранных средств, методов, форм организации. Выявляется то, что дало наилучший результат, и то, что оказалось мало действенным.

Конечно, эта работа трудоемка. Но без нее педагог не станет мастером своего дела.

Можно выделить несколько принципов построения педагогического процесса в дошкольном учреждении:

- учитывать возрастные возможности детей; опираться на интересы ребенка;
- решать воспитательные и образовательные задачи в их единстве;
- учитывать положение о ведущей деятельности, смене деятельности и компенсаторной взаимосвязи разных видов деятельности в едином педагогическом процессе;
- осуществлять взаимодействие воспитателя с детьми при руководящей роли взрослого;
- создавать естественную, непринужденную обстановку, в которой будет развиваться свободная творческая личность;
- стимулировать в педагогическом процессе воспитателя и воспитанников к взаимному уважению и соблюдению «Декларации прав ребенка».

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В истории отечественной дошкольной педагогики было несколько вариантов построения педагогического процесса. В 20–30-е гг., когда система общественного дошкольного воспитания еще только разворачивалась, педагогический процесс строился по организующим моментам. Вся жизнь детей в определенные промежутки времени была сосредоточена вокруг организующих моментов. Каждый организующий момент строился на основе следующих частей программы: общественно-политическое воспитание, трудовое воспитание, природоведение, физическое воспитание, музо, изо (именно такие формулировки даны в программе), математика. Раскрывалось содержание каждого подраздела и предлагались конкретные формы работы. В конце каждого организующего момента указывалось содержание работы с родителями. Например, в средней и старшей группах предлагалось весь учебный год разделить на четыре квартала (осенний, зимний, весенний, летний). В каждом квартале было по четыре организующих момента. В осеннем квартале выделялись такие организующие моменты: «Организация жизни группы» (длительность проработки – 15–18 дней); «Оздоровление быта» (продолжительность примерно 18–20 дней); «Празднование Октябрьской революции» (длительность примерно 20–25 дней); «Организация рабочей комнаты» (длительность проработки примерно 18–20 рабочих дней). Подобным образом был расписан каждый квартал.

Работа по организующим моментам предполагала, что в выделенное для нее время дети будут получать необходимые знания, закреплять их в играх, труде, изобразительной деятельности и т. д.

Такой подход к построению педагогического процесса имел как положительные, так и негативные стороны. Положительным было то, что дети в течение довольно длительного времени имели возможность сосредоточиться на определенном познавательном материале; у них формировались навыки социального поведения, мировоззрение.

В общих методических указаниях к работе по организующим моментам особо отмечается, что воспитатель дол-

жен быть внимателен к тому, что и как усваивают дети. Вот как говорилось об организующем моменте «Празднование Октябрьской революции»: «Основная особенность данного организующего момента – его яркая политическая насыщенность. Поэтому при недостаточном продумывании предлагаемого для проработки материала легко создать перегрузку, а это не уточнит и не углубит, а наоборот, запутает уже имеющиеся у детей понятия. Это чаще всего бывает тогда, когда детям дается много словесного материала, не связанного с какими-либо фактами из жизни и собственной активной деятельности детей» (см.: Программа работ дошкольных учреждений. – М.; Л., 1932. – С. 3.). Правомерное и разумное указание. Однако на практике оно не выполнялось. А построение педагогического процесса на основе выделения «организующих моментов» приводило к формализму и заорганизованности воспитательно-образовательного процесса.

В дальнейшем применялись и другие формы построения педагогического процесса: тематическая и комплексная. Сущность тематической формы заключается в том, что в качестве основы педагогического процесса выделялась какая-то тема. Содержание ее раскрывалось, как правило, на занятиях. Изучение одной темы могло проходить на нескольких занятиях. В тему могла быть включена и другая деятельность, связанная с нею по содержанию. Отличие данной формы от рассмотренной выше состоит в том, что одна и та же тема могла повторяться в течение учебного года и ей не должен был подчиняться весь воспитательно-образовательный процесс. Содержанием тем мог стать какой-то один раздел программы (чаще всего был раздел общественно-политического воспитания), а другие разделы изучались параллельно.

«Комплексы» – так называли комплексное построение педагогического процесса, характеризовались попыткой установить логическую взаимосвязь между разными разделами. В один «комплекс» входили различные виды деятельности детей или **разное, но близкое по теме содержание**.

Все названные подходы к построению педагогического процесса объединяет одно – стремление сгруппировать, сблизить воспитательные воздействия, не распылять их, а давать концентрированно, целенаправленно. Такая идея положительна, она отвечает особенностям дошкольного возраста. Но принцип концентрированности не может быть применен ко всему содержанию сразу, и тогда какие-то сто-

роны этого содержания становятся как бы второстепенными, а внимание педагога к их освоению снижается. Страдает главное – разностороннее развитие личности. К тому же выбор тем или содержания «комплекса» не имел научного обоснования и носил субъективный, «вкусовой» характер.

Более современный подход – организация педагогического процесса на основе выделения доминирующих воспитательно-образовательных целей. В качестве ведущей (доминирующей) цели выдвигается воспитательная задача. Ее содержание продиктовано особенностями развития детей на определенном возрастном этапе и конкретными задачами воспитания. Доминирующая цель определяет взаимосвязь и иерархию воспитательных и образовательных задач. От содержания доминирующих целей зависят порядок и взаимодействие разных видов деятельности, многоплановых по содержанию и формам организации и единых по мотивации и цели. Многоплановость содержания и форм позволяет удовлетворять и развивать разнообразные интересы и способности детей, а единая мотивация – направлять это развитие в общее педагогически ценное русло. Отличительная особенность такого построения педагогического процесса заключается в том, что меняется зависимость между разными видами деятельности. На первый план выходит то одна, то другая деятельность, наиболее оптимальная для реализации доминирующей цели. Другие виды деятельности не исключаются, а выполняют сопутствующую роль. Например, в старшей группе в качестве доминирующей цели выдвинута цель воспитания положительных взаимоотношений между детьми. Центральной формой работы с дошкольниками становится совместная деятельность, позволяющая упражнять детей в положительных взаимоотношениях. Это могут быть игра, труд, организованные на принципе совместности. В качестве сопутствующей деятельности выступают занятия (этические беседы о взаимоотношениях), самостоятельная индивидуальная художественная деятельность (ребенок готовит что-то для всей группы или мастерит подарок для друга), праздники и др. Но и в ведущей, и в сопутствующей деятельности решается главная задача – воспитание положительных взаимоотношений.

Каждый из названных подходов имеет и положительное, и негативное. До сих пор продолжается поиск наиболее оптимальной формы построения педагогического процесса в дошкольном учреждении.

Как уже говорилось выше, педагогический процесс эффективен при условии грамотного планирования. Тенденция отказаться от планирования воспитательно-образовательного процесса, которая одно время имела место в отечественной системе дошкольного воспитания, не оправдала себя, да и не могла оправдать. Разумный план не сдерживает творчество педагога, а способствует ему.

Планирование воспитательно-образовательной работы Долгие годы воспитатели планировали свою работу по строго определенной схеме, следуя за выполнением режима дня. На каждый отрезок времени были определены обязательные виды деятельности, формы организации детей, содержание учебно-воспитательной работы. Так, на утро предусматривались индивидуальная работа с детьми, утренняя гимнастика, свободные самостоятельные игры детей. На первую половину дня планировались обязательные фронтальные занятия. Их выбор зависел от установленной «сетки занятий» (понедельник – развитие речи и лепка, вторник – музыкальное занятие и математика и т. д.). Для прогулок непременно планировались наблюдения, труд, подвижные игры, индивидуальная работа с детьми. Вторая половина дня посвящалась играм, коллективному труду, развлечениям, досугу.

Такое планирование имело много положительного. Оно упорядочивало работу педагога, позволяло учитывать и распределять во времени многообразные воспитательные и образовательные задачи, чередовать активность и умеренность, регулировать физическую нагрузку. Но было и много недостатков. Такое планирование предрасполагало к формализации процесса воспитания, подчинению содержания форме, а не наоборот. Исключались принципы комплексности, концентрированности, что приводило к случайностям в определении содержания и целей разных видов деятельности. Вот пример планирования одного дня. Занятия: 1-е – чтение рассказа Н. Сладкова «Разноцветная земля»; 2-е – декоративное рисование «Хохлома»; на прогулке – игра в магазин, наблюдение за транспортом, труд на огороде. Мы видим наборы разного содержания. Всё из названного важно, но одно не помогает усвоению другого. Внимание ребенка постоянно переключается.

Сегодня в большинстве дошкольных учреждений отказались от такой формы планирования. Делаются по-

пытки планировать работу по перспективным линиям развития детей в каждой возрастной группе. Воспитателю предоставляется больше свободы в выборе содержания и времени проведения тех или иных мероприятий. Правда, остается так называемый «блочный режим» проведения. Например, занятия всегда проводят в определенное время, сохранились «сетка занятий» и их набор. Выделен блок времени для игр, самостоятельной деятельности, индивидуальной работы с детьми. Например, воспитатель планирует работу помесечно. Сразу на все недели определяет содержание занятий (математика, рисование, аппликация, лепка, развитие речи, обучение грамоте, ознакомление с художественной литературой, экология, конструирование, ручной труд, ознакомление с окружающим, игровая деятельность, трудовое воспитание, прогулка, индивидуальная работа с детьми).

Остаются также две основные формы планирования: *годовой* и *календарный план*. И одну и другую форму используют заведующая, методист и воспитатель. *Годовой план* заведующей и методиста предполагает организацию работы всего коллектива в течение года. В нем выделяются по меньшей мере 3–4 ведущие задачи (количество определяют сами работники). Например: добиться выполнения программы по разделу «Связная речь» на занятиях и в повседневной жизни; внедрять эффективные методы и приемы формирования у дошкольников элементарных математических представлений; формировать основу экологической культуры путем внедрения целостной технологии эколого-личностного подхода к ребенку; систематизировать работу по приобщению семьи к экологическому воспитанию детей.

Затем раскрываются формы, в которых будет выполняться *годовой план*. Это могут быть семинары-практикумы, смотры-конкурсы, консультации, просмотры, педагогические советы, собрания и т. п. Отдельный раздел плана – организационно-педагогическая работа (темы заседаний педагогических советов, тематические проверки, содержание работы родительского комитета, сотрудничество со школой и др.).

В *календарном плане* методист отмечает уже конкретные даты проведения мероприятий из годового плана.

Воспитатель также планирует общие задачи на год по своей группе. В *календарном плане*, который может составляться на месяц, на неделю конкретизируются задачи и содержание работы.

Единой формы плана сегодня не существует. Каждое дошкольное учреждение и даже каждый воспитатель вправе сам определять удобную для себя форму планирования.

В планах прежних лет воспитатель писал *учет своей работы*. Целью учета был анализ качества педагогической работы за день. В конце каждого рабочего дня воспитатель был обязан провести анализ занятий, игр, труда, индивидуальной работы; отметить достижения и недостатки, трудности.

Требование к воспитателю анализировать свою работу вполне правомерно и целесообразно. Однако форма анализа оказалась сложной. И поэтому воспитатели стали выполнять его формально. Например, в плане указано: «Провести занятие...». В отчете воспитатель пишет: «Провела занятие...». Это привело к тому, что сегодня педагоги вообще не записывают (а часто и не выполняют) анализ своей работы. Между тем нельзя говорить о серьезном отношении воспитателя к своей профессиональной деятельности, если он не признает важной роли изучения ее результатов. В современных дошкольных учреждениях с детьми одной и той же группы работают разные специалисты: воспитатель, инструктор по физической культуре, преподаватели иностранного языка, изобразительной деятельности, музыкальный руководитель и др. Каждый из названных специалистов, обучая ребенка, обязательно и воспитывает его (целенаправленно или стихийно). Воспитателю порой бывает трудно выявить, в результате каких воздействий у ребенка появилось что-то новое – положительное или не очень. А ведь в конечном итоге за воспитание отвечает именно он. Поэтому так важно хотя бы периодически организовывать коллективное обсуждение динамики и качества развития каждого воспитанника.

В некоторых дошкольных учреждениях работает детский практический психолог. Его задача – анализировать процесс развития, отмечать отклонения, оказывать своевременную психологическую помощь. Функция воспитателя от этого не становится менее значимой. Кто же лучше, чем воспитатель, знает (должен знать) детей своей группы и их семьи? Именно он в состоянии помочь психологу найти социальные, педагогические причины отклонений в развитии. Однако эта помощь будет действенной, если он научился постоянно анализировать педагогические явления. И хотя науке и практике еще только предстоит найти наиболее экономный путь анализа педагогической деятельности воспитателя, отказываться от того, что есть сегодня, нельзя.

Воспитателю следует чаще обращаться к практическому психологу за советом, а психолог в свою очередь должен считать своим профессиональным долгом производить анализ педагогического процесса, отдельных методов и приемов, которыми пользуется педагог, работая с группой детей или с отдельным ребенком. Ведь психологическая служба в дошкольном учреждении не может сводиться лишь к выявлению «дефектов» развития детей. Психолог в работе с отдельными детьми должен искать не дефекты, а то, что поможет развить совершенное в психике ребенка. Поэтому предметом внимания психолога должен быть весь педагогический процесс, объектом которого является ребенок. И здесь содружество с воспитателем просто необходимо. Целесообразно, чтобы психолог и воспитатель конкретной группы вместе планировали работу по изучению детей и созданию условий, обеспечивающих их успешное развитие.

Примерно один раз в квартал (в крайнем случае, два раза в год) воспитатель вместе с методистом дошкольного учреждения и психологом изучает достижения ребенка по разным разделам программы и линиям возрастного развития. К такой работе могут быть привлечены и другие специалисты, работающие с этими детьми. Результаты обсуждаются на родительском собрании, на педагогическом совете. Намечается содержание дальнейшей работы.

Старший воспитатель и психолог с участием воспитателя конкретной группы разрабатывают различные методики организации деятельности детей и наблюдений за ними в различных ситуациях, как естественных, так и смоделированных, для выявления уровня или динамики их развития. При этом ведущим методом остается длительное наблюдение за детьми. Только тщательное изучение с помощью разных методик, а не единичное тестирование (тесты употребляются лишь как элемент исследования), дает основание судить о степени развития или задержке в развитии ребенка. Проверка может проводиться на разном содержании. Всё зависит от поставленной задачи. Например, необходимо выяснить уровень развития игровой деятельности детей определенной возрастной группы. В этом случае планируется длительное (в течение недели) наблюдение за играми детей. Фиксируется содержание игр, их продолжительность, развернутость сюжета, наличие ролей, характер игровых и реальных взаимоотношений между детьми. Полученные данные соотносятся с объективными показа-

телями игровой деятельности в определенном возрасте. Например, воспитатель знает, что дети среднего дошкольного возраста способны играть в небольших объединениях (2–3 человека), разворачивать простой сюжет, устанавливать ролевые отношения и удерживать их в течение 15–20 минут. Наблюдения же показали, что дети играют «рядом», а не «вместе», часто меняют роль («Я уже не мама, давай я буду дочкой»), не умеют договариваться друг с другом, не умеют разделить игрушки и др. Если подобная картина зафиксирована воспитателем один раз, то это еще не дает ему оснований делать вывод о неразвитости игровой деятельности. Он совместно с психологом должен установить причину нежелательных явлений. Если же в течение недели одни и те же дети проявляли себя аналогично, можно делать вывод об уровне развития игровой деятельности и планировать работу по исправлению положения.

Методики проверки всегда должны соответствовать задаче. Для выяснения усвоения знаний, например, проводится беседа с детьми. Но она не должна быть лишь вербальной. Дошкольник может лучше проявить себя, если беседовать по картинке, игрушке, если беседа проходит в естественной обстановке, как бы произвольно. Все это важно для фактического, а не формального выяснения картины развития детей и оценки эффективности педагогической работы.

Таким образом, планирование работы должно включать два взаимосвязанных блока: систематизированные мероприятия, направленные на решение воспитательно-образовательных задач и поэтапная проверка уровня развития детей по определенным направлениям.

Именно такое внимание к темпу и качеству развития даст возможность предельно снизить процент отклонений, возникших по причине педагогической запущенности.

Задания

1. Сравните определения понятия «педагогический процесс» в разных учебниках по общей педагогике (Б. Т. Лихачева, Ю. К. Бабанского, И. П. Подласого); найдите сходство и различия; дайте свое определение или обоснуйте принятие одного из существующих.

2. Составьте схему педагогического процесса для решения конкретной, выбранной вами задачи воспитания.

3. Проанализируйте план работы воспитателя в группе, где вы проводите практику. Выскажите конструктивные замечания.

ПРИЛОЖЕНИЕ

КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА

ПРЕАМБУЛА

Государства – участники настоящей Конвенции,

считая, что в соответствии с принципами, провозглашенными в Уставе Организации Объединенных Наций, признание присущего достоинства, равных и неотъемлемых прав всех членов общества является основой обеспечения свободы, справедливости и мира на земле,

принимая во внимание, что народы Объединенных Наций подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности и преисполнены решимости содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,

признавая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международных пактах о правах человека провозгласила и согласилась с тем, что каждый человек должен обладать всеми указанными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иные обстоятельства,

напоминая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь,

убежденные в том, что семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов и особенно детей должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, с тем чтобы она могла полностью возложить на себя обязанности в рамках общества,

признавая, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания,

считая, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе и воспитан в духе идеалов, провозглашенных в Уставе Организации Объединенных Наций, и особенно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности,

принимая во внимание, что необходимость в такой особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской декларации прав ребенка 1924 года и Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (в частности, в статье 10), а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей, что, как указано в Декларации прав ребенка, «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения»,

ссылаясь на положения Декларации о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях, Минимальных стандартных правил Организации Объединенных Наций, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних («Пекинские правила») и Декларации о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов,

принимая во внимание, что во всех странах мира есть дети, живущие в исключительно трудных условиях, и что такие дети нуждаются в особом внимании,

признавая должным образом важность традиций и культурных ценностей каждого народа для защиты и гармоничного развития ребенка,

учитывая важность международного сотрудничества для улучшения условий жизни детей в каждой стране, в частности, в развивающихся странах,

ЧАСТЬ 1

Статья 1. Для целей настоящей Конвенции ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Статья 2. 1. Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств.

2. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи.

Статья 3. 1. Во всех действиях в отношении детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, занимающимися вопросами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка.

2. Государства-участники обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, принимая во внимание права и обязанности его родителей, опекунов или других лиц, несущих за него ответственность по закону, и с этой целью принимают все соответствующие законодательные и административные меры.

3. Государства-участники обеспечивают, чтобы учреждения, службы и органы, ответственные за заботу о детях или их защиту, отвечали нормам, установленным компетентными органами, в частности, в области безопасности и здравоохранения и с точки зрения численности и пригодности их персонала, а также компетентного надзора.

Статья 4. Государства-участники принимают все необходимые, законодательные, административные и другие меры для осуществления прав, признанных в настоящей Конвенции. В отношении экономических, социальных и культурных прав государства-участники принимают такие меры в максимальных рамках имеющихся у них ресурсов и, в случае необходимости, в рамках международного сотрудничества.

Статья 5. Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и в соответствующих случаях членов расширенной семьи или общины, как это предусмотрено местным обычаем, опекунов или других лиц, несущих по закону ответственность за ребенка должным образом управлять и руководить ребенком в осуществление им признанных настоящей Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

Статья 6. 1. Государства-участники признают, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь.

2. Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.

Статья 7. 1. Ребенок регистрируется сразу же после рождения и с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу.

2. Государства-участники обеспечивают осуществление этих прав в соответствии с их национальным законодательством и выполнение их обязательств согласно соответствующим международным документам в этой области, в частности, в случае, если бы иначе ребенок не имел гражданства.

Статья 8. 1. Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи, как предусматривается законом, не допуская противозаконного вмешательства.

2. Если ребенок незаконно лишается части или всех элементов своей индивидуальности, государства-участники обеспечивают ему необходимую помощь и защиту для скорейшего восстановления его индивидуальности.

Статья 9. 1. Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями вопреки их желанию, за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют в соответствии с применимым законом и процедурами, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка. Такое определение может оказаться необходимым в том или ином конкретном случае, например, когда родители жестоко обращаются с ребенком или не заботятся о нем или когда родители прожигают раздельно и необходимо принять решение относительно места проживания ребенка.

2. В ходе любого разбирательства в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи всем заинтересованным сторонам предоставляется возможность участвовать в разбирательстве и излагать свои точки зрения.

3. Государства-участники уважают право ребенка, который разлучается с одним или обоими родителями, поддерживать на регуляр-

ной основе личные отношения и прямые контакты с обоими родителями, за исключением случая, когда это противоречит наилучшим интересам ребенка.

4. В тех случаях, когда такое разлучение вытекает из какого-либо решения, принятого государством-участником, например, при аресте, тюремном заключении, высылке, депортации или смерти (включая смерть, наступившую по любой причине во время нахождения данного лица в ведении государства) одного или обоих родителей или ребенка, такое государство-участник предоставляет родителям, ребенку или, если это необходимо, другому члену семьи по их просьбе необходимую информацию в отношении местонахождения отсутствующего члена/членов семьи, если предоставление этой информации не наносит ущерба благосостоянию ребенка. Государства-участники в дальнейшем обеспечивают, чтобы представление такой просьбы само по себе не приводило к неблагоприятным последствиям для соответствующего лица/лиц.

Статья 14. 1. Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести, религии.

2. Государства-участники уважают права и обязанности родителей и в соответствующих случаях законных опекунов руководить ребенком в осуществлении его права методом, согласующимся с развивающимися способностями ребенка.

3. Свобода исповедовать свою религию или веру может подвергаться только таким ограничениям, которые установлены законом и необходимы для охраны государственной безопасности, общественного порядка, нравственности и здоровья населения или защиты основных прав и свобод других лиц.

Статья 15. 1. Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциации и свободу мирных собраний.

2. В отношении осуществления данного права не могут применяться какие-либо ограничения, кроме тех, которые применяются в соответствии с законом и которые необходимы в демократическом обществе в интересах государственной безопасности или общественной безопасности, общественного порядка, охраны здоровья или нравственности населения или защиты прав и свобод других лиц.

Статья 16. 1. Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

2. Ребенок имеет право на защиту закона от такого вмешательства или посягательства.

Статья 17. Государства-участники признают важную роль средств массовой информации и обеспечивают, чтобы ребенок имел доступ к

информации и материалам из различных национальных и международных источников, особенно к таким информациям и материалам, которые направлены на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребенка. С этой целью государства-участники:

а) поощряют средства массовой информации к распространению информации и материалов, полезных для ребенка в социальном и культурном отношении и в духе статьи 29;

б) поощряют международное сотрудничество в области подготовки, обмена и распространения такой информации и материалов из различных культурных, национальных и международных источников;

в) поощряют выпуск и распространение детской литературы;

д) поощряют средства массовой информации к уделению особого внимания языковым потребностям ребенка, принадлежащего к какой-либо группе меньшинств или коренному населению;

е) поощряют разработку надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию, учитывая положения статей 13 и 18.

Статья 18. 1. Государства-участники предпринимаяют все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить принципы общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка. Родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы.

2. В целях гарантии и содействия осуществлению прав, изложенных в настоящей Конвенции, государства-участники оказывают родителям и законным опекунам надлежащую помощь в выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей и обеспечивают развитие сети детских учреждений.

3. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы дети, родители которых работают, имели право пользоваться предназначенными для них службами и учреждениями по уходу за детьми.

Статья 19. 1. Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительские меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке.

2. Такие меры защиты, в случае необходимости, включают эффективные процедуры для разработки социальных программ с целью предоставления необходимой поддержки ребенку и лицам, которые о нем заботятся, а также для осуществления других форм предупрежде-

ния и выявления, сообщения, передачи на рассмотрение, расследования, лечения и последующих мер в связи со случаями жестокого обращения с ребенком, указанными выше, а также, в случае необходимости, для возбуждения судебной процедуры.

Статья 20. 1. Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством.

2. Государства - участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

3. Такой уход может включать, в частности, передачу на воспитание, «кафала» по исламскому праву, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми. При рассмотрении вариантов замены необходимо должным образом учитывать желательность преемственности воспитания ребенка и его этническое происхождение, религиозную и культурную принадлежность и родной язык.

Статья 21. Государства-участники, которые признают и/или разрешают существование системы усыновления, обеспечивают, чтобы наилучшие интересы ребенка учитывались в первостепенном порядке, и они:

a) обеспечивают, чтобы усыновление ребенка разрешалось только компетентными властями, которые определяют в соответствии с применимыми законами и процедурами и на основе всей относящейся к делу и достоверной информации, что усыновление допустимо ввиду статуса ребенка относительно родителей, родственников и законных опекунов и что, если требуется, заинтересованные лица дали свое осознанное согласие на усыновление на основе такой консультации, которая может быть необходимой;

b) признают, что усыновление в другой стране может рассматриваться в качестве альтернативного способа ухода за ребенком, если ребенок не может быть передан на воспитание или помещен в семью, которая могла бы обеспечить его воспитание или усыновление, и если обеспечение какого-либо подходящего ухода в стране происхождения ребенка является невозможным;

c) обеспечивают, чтобы в случае усыновления ребенка в другой стране применялись такие же гарантии и нормы, которые применяются в отношении усыновления внутри страны;

d) принимают все необходимые меры с целью обеспечения того, чтобы в случае усыновления в другой стране устройство ребенка не приводило к получению неоправданных финансовых выгод связанным с этим лицам;

e) содействуют в необходимых случаях достижению целей настоящей статьи путем заключения двусторонних и многосторонних договоренностей или соглашений и стремятся на этой основе обеспе-

чить, чтобы устройство ребенка в другой стране осуществлялось компетентными властями или органами.

Статья 22. 1. Государства-участники принимают необходимые меры, с тем чтобы обеспечить ребенку, желающему получить статус беженца или считающемуся беженцем в соответствии с применимым международным или внутренним правом и процедурами, как сопровождаемому, так и не сопровождаемому его родителями или любым другим лицом, надлежащую защиту и гуманитарную помощь в пользовании применимыми правами, изложенными в настоящей Конвенции и других международных документах по правам человека или гуманитарных документов, участниками которых являются указанные государства.

2. С этой целью государства-участники оказывают, в случае, когда они считают это необходимым, содействие любым усилиям Организации Объединенных Наций и других компетентных межправительственных организаций или неправительственных организаций, сотрудничающих с Организацией Объединенных Наций, по защите такого ребенка и оказанию ему помощи и поиску родителей или других членов семьи любого ребенка-беженца, с тем чтобы получить информацию, необходимую для его воссоединения со своей семьей. В тех случаях, когда родители или другие члены семьи не могут быть найдены, этому ребенку предоставляется такая же защита, как и любому другому ребенку, по какой-либо причине постоянно или временно лишенному своего семейного окружения, как это предусмотрено в настоящей Конвенции.

ЗАКОН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права.

Статья 4. Задачи законодательства Российской Федерации в области образования

Задачами законодательства Российской Федерации в области образования являются:

- 1) разграничение компетенции в области образования между органами государственной власти и органами управления образованием различных уровней;
- 2) обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;
- 3) создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации;
- 4) определение прав, обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в области образования, а также правовое регулирование их отношений в данной области.

Статья 8. Понятие системы образования

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Статья 18. Дошкольное образование

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

2. Государство гарантирует финансовую и материальную поддержку в воспитании детей раннего детского возраста, обеспечивает доступность образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения для всех слоев населения.

3. 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.

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

5. Органы местного самоуправления организуют и координируют методическую, диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому.

КОНЦЕПЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ¹

Каждый ребенок имеет право на счастье. Пора превратить это право в обязанность взрослых не утешаться верой в счастливое детство наших детей.

Ключевые позиции обновления советского детского сада – охрана и укрепление здоровья детей (как физического, так и психического), гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми, укрепление условий жизни детей и работы воспитателей в детском саду, обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребенка, радикальное изменение характера подготовки педагогических кадров, условий финансирования дошкольного воспитания и перестройки системы управления.

Значение дошкольного детства в становлении личности

Период от рождения до поступления в школу является, по признанию специалистов всего мира, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни, качеств и свойств, делающих его человеком. Особенностью этого периода, отличающей его от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности. Формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода. Воспитание и обучение необходимо адресуются ко всему спектру психических качеств ребенка, но адресуются по-разному. Основное значение имеют поддержка и всемерное развитие качеств, специфических для возраста, так как создаваемые им уникальные условия больше не повторятся и то, что будет «недобрано» здесь, наверстать в дальнейшем окажется трудно или вовсе невозможно.

¹ Дается в сокращении.

Реализация специфических возрастных возможностей психического развития происходит благодаря участию дошкольников в соответствующих видах деятельности – игре, речевом общении, рисовании, конструировании, музыкальной деятельности и др. Организация этих видов деятельности, руководство ими, забота об их совершенствовании, о приобретении ими коллективного и (по мере накопления детьми соответствующего опыта) свободного самодетельного характера должны постоянно находиться в центре внимания педагогов. Характерными проявлениями того, что именно традиционно «детские» виды деятельности соответствуют основному руслу психического развития дошкольника, являются, с одной стороны, их безусловная привлекательность для детей и, с другой стороны, наличие в них начал общечеловеческого знания (общение и установление взаимоотношений с окружающими, употребление предметов обихода и простейших орудий, планирование действий, построение и реализация замысла, подчинение поведения образцу и правилу и др.).

Что касается других, предпосылочных психических свойств и способностей, то их формирование не должно идти во вред формированию качеств, непосредственно обнаруживающих себя в сегодняшней жизни ребенка. Здесь опасен всякий нажим, всякое забегание вперед, которое может привести к искусственному ускорению развития с неизбежными потерями. Подведение ребенка к психологическим новообразованиям, полное развертывание которых осуществляется за пределами дошкольного детства, должно осуществляться не вопреки особенностям возраста, а на их основе. Данные специальных исследований и опыт лучших детских учреждений показывают, что сама логика развития детских видов деятельности и детских форм познания мира, если ими разумно руководить, подводит к зарождению новых психических качеств и, в конечном счете, к переходу на новую ступень детства. Такой переход носит скачкообразный характер, выступает в виде возрастного кризиса, после которого те психологические новообразования, которые занимали место предпосылочных, становятся стержнем дальнейшего развития.

На любой возрастной ступени ребенок приобретает не только общие для всех детей черты характера, но и свои собственные, индивидуальные особенности психики и поведения. Быть человеком – это значит не только быть «таким, как все», владеть всем, чем владеют другие, но и быть неповторимой индивидуальностью с собственными вкусами, интересами и способностями.

Только сочетание возрастного и индивидуального подходов в воспитании и обучении детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие.

Гуманизация целей и принципов педагогической работы с детьми

Качество дошкольного воспитания определяется характером общения взрослого и ребенка. В практике семейного и общественного воспи-

тания можно выделить два основных типа (или модели) такого общения, хотя в действительности их гораздо больше. Различия между ними определяются не только процессом, но и его конечным результатом – тем, каким в итоге становится ребенок, какой складывается его личность.

Учебно-дисциплинарная модель характеризуется следующими признаками. Цель – вооружить детей знаниями, умениями и навыками; привить послушание; лозунг в ходе взаимодействия взрослого с детьми – «Делай, как я!». Способы общения – наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Тактика – диктат и опека. Задача педагога – реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций. Методические указания превращаются в этих условиях в закон, не допускающий каких-либо исключений. Складывается взгляд на ребенка всего лишь как на объект приложения сил воспитательной системы.

Центром педагогического процесса являются фронтальные формы работы с детьми, и прежде всего занятия, строящиеся по типу школьного урока. Активность самих детей подавляется в угоду внешнему порядку и формальной дисциплине. Игра как основной вид детской деятельности ущемляется во времени и жестко регламентируется взрослыми.

В рамках этой модели произведения искусства используются взрослыми в утилитарных целях: для получения отрывочных знаний, для отвлечения внимания ребенка от нежелательного поведения, что выхолащивает гуманистическую, общеразвивающую сущность искусства.

К результатам относятся: взаимное отчуждение взрослых и детей. Дети теряют инициативу, а в дальнейшем у них появляется негативизм. Возникает иллюзорная уверенность взрослых в эффективности воспитательных воздействий. За пределом контакта с воспитателями поведение детей резко меняется и может не иметь ничего общего с ожидаемым и должным. Послушание детей зачастую лишь свидетель освоения ими умения жить согласно «двойному стандарту» – «для себя» и «для тети».

Личностно-ориентированная модель составляет альтернативу первой модели. Воспитатель в общении с детьми придерживается принципа: «Не рядом и не над, а вместе!» Его цель – содействовать становлению ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: развитие доверия ребенка к миру, чувства радости существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности ребенка. Воспитывающий не подгоняет развитие каждого ребенка к определяемым канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития детей исходя из задачи максимально полно развернуть возможность их роста. Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, не игнори-

ровать его чувства и эмоции. Тактика общения – сотрудничество. Позиция педагога исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества. Взрослые, приобщая ребенка к искусству (художественная литература, музыка и т. д.), создают условия для полноценного развития личности, ее гуманизации, для совместного наслаждения искусством, для проявления и развития творческих, художественных способностей ребенка. Взгляд на ребенка как на **полноправного партнера в условиях сотрудничества** (отрицание манипулятивного подхода к детям).

Исключительное значение в педагогическом процессе придается игре, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. Игра основывается на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом, становится основной формой организации детской жизни.

Ожидаемые результаты – расширение «степеней свободы» развивающегося ребенка (с учетом его возрастных особенностей): его способностей, прав, перспектив. В ситуации сотрудничества преодолевается возможный эгоцентризм и индивидуализм детей, формируется коллектив. Их воображение и мышление, не скованные страхом перед неудачей или насмешкой, раскрепощаются. Развиваются познавательные и творческие способности.

Личностно-ориентированная модель общения ни в какой мере не предполагает отмены систематического обучения и воспитания детей, проведения с ними планомерной педагогической работы. Не отменяет она и того факта, что общественное дошкольное воспитание является первым звеном общей системы народного образования и в качестве такового обеспечивает первый этап становления развитой личности.

Фундаментальной предпосылкой и воспитания и обучения детей является забота общества об их здоровье.

Охрана и укрепление здоровья детей

Дошкольное воспитание сверху донизу должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребенка и его психологическом благополучии. Если забота о физическом здоровье ребенка в том или ином виде отражается во всех документах, регламентирующих работу воспитателя, то требование «психологического благополучия ребенка» звучит как бессмысленное словосочетание. На самом деле это требование по отношению к задачам его развития является очень важным.

Поскольку физическое здоровье детей образует неразрывное единство с их психическим здоровьем, с их эмоциональным благополучием, то пути достижения физического и психического здоровья ребенка не сводятся к узкопедагогическим средствам физического воспитания и медицинским мероприятиям. Они пронизывают всю организацию жизни детей в детском учреждении, организацию предметной и социальной среды, режима и разных видов детской деятельности, учета возрастных и индивидуальных их особенностей.

Перестройка содержания педагогической работы с детьми

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее **базис**, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям.

В состав базиса личностной культуры включается ориентировка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни, наконец, явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом.

Базис личностной культуры – собственно человеческое начало в человеке, средоточие общечеловеческих ценностей (красота, добро, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способы активного воздействия на мир, проявления эмоционально-оценочного отношения к происходящему).

Становление базиса личностной культуры означает, что ребенок приобщается именно к общим, непреходящим человеческим ценностям, а не к тому, что может представляться ценным некоторому кругу людей в некотором регионе и в некоторые моменты времени. Приобщается к универсальным (всеобщим) средствам жизнедеятельности людей. При этом процессы обучения и воспитания в дошкольном возрасте могут быть разделены только условно.

Воспитание дошкольников

Если при учебно-дисциплинарном подходе воспитание сводится к исправлению поведения или предупреждению возможных отклонений от правила посредством «внушений», то личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком исходит из кардинально иной трактовки процессов воспитания: воспитывать – значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей.

К концу дошкольного возраста могут и должны быть сформированы **ценностные основы** отношения к действительности.

Обучение дошкольников

В рамках личностно-ориентированного подхода иначе должны быть осмыслены также содержание и принципы обучения. Обычно под обучением понимается передача знаний, умений и навыков, что подразумевает определенный уровень «зрелости» тех психических функций (внимание, восприятие, память, мышление, произвольность и др.), без которых невозможно освоение. Такая по существу «школьная» модель обучения представлена в дошкольном возрасте, что неправомерно. От обучения знаниям, умениям и навыкам следует перейти к обучению самой возможности приобретать их и использовать в жизни. Взрослые передают ребенку выработанные человечеством и зафиксированные в культуре средства и способы познания мира, его преобразования и переживания. Овладение ими и ведет к развитию специфических человеческих способностей.

Формирование культуры познания. По мере расширения ориентировки ребенка в природных явлениях он овладевает представ-

лениями о живом и неживом, о причине и следствии, о пространстве и времени и др.

Знакомясь с предметами, созданными руками человека, он начинает отличать искусственное от природного, красивое от безобразного, реальное от воображаемого и т. п.

Мир человеческих отношений раскрывается ребенку в представлениях о добре и зле, о своем и чужом, о правде и лжи, о справедливости и несправедливости и т. д.

Свой внутренний мир, свои возрастающие возможности раскрываются для ребенка в представлениях о желаемом и возможном, о том, что значит думать, предполагать, знать, и др. Здесь – истоки рождения высших психических функций, зрелые формы которых появятся позже, в школьные годы.

Рождаются новые формы мировосприятия, элементы произвольности в решении познавательных задач, интерес к познанию, что в целом и образует культуру познания.

Формирование деятельно-практического отношения к миру (волевой культуры). Здесь ребенок приобщается к тем социально выработанным формам активности, которые образуют способы направленного преобразования мира – способы постановки цели (целеполагание), выбора средств и определения очередности и последовательности их применения (планирование), прогнозирования возможных эффектов действий. Ребенок учится преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты.

Формирование культуры чувств. Цель обучения в данном случае – согласование рождающихся у ребенка эмоций с социально заданными формами эмоциональных переживаний и проявлений взрослых. Приобщаясь к миру других людей, сопереживая им и подражая их поведению, ребенок открывает для себя гамму новых чувств, палитру эмоциональных оттенков, обогащающих отношение к окружающему.

Ребенок, таким образом, впервые начинает переживать радость познания, красоту труда, природы, произведений искусства, гордость за свой успех.

Обогащается регистр человеческих переживаний, их осознание и потребность в овладении собственными эмоциями, т. е. рождается культура чувств.

Единство воспитания и обучения

Условием такого единства является общий подход к отбору материала и организации воспитания и обучения. При этом необходима максимальная реализация тех возможностей ребенка, которые формируются и проявляются в специфически «детских» видах деятельности. Такая реализация предполагает обогащение содержания и форм детской деятельности, что достигается при помощи особых средств. Выработка подобных средств и широкая их апробация в ре-

альной практике детского сада образуют актуальнейшую задачу современной дошкольной педагогики и психологии.

Большую роль в этом играет искусство. Жизнь ребенка должна протекать в мире искусства, во всем его разнообразии и богатстве. Ничто не может сравниться с ним по силе воздействия на растущего человека. Искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни – эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей. Именно в дошкольном детстве закладываются основы эстетического сознания, художественной культуры, появляется потребность в художественной деятельности. В связи с этим необходимо насыщать жизнь ребенка искусством, вводить его в мир музыки, сказки, театра, танца. Важно обогащать формы ознакомления детей с искусством, включать его в повседневную жизнь, создавать условия для детского эстетического творчества,

Обогащение духовного мира ребенка базируется на следующих положениях.

Открывающаяся перспектива. Дошкольники приобретают новые знания, умения, способы деятельности в такой системе, которая раскрывает перед ними горизонты новых знаний, новых способов деятельности, побуждает детей строить догадки, выдвигать гипотезы, активизировать потребность движения ко все новым знаниям.

«Равноценность представленности основных сфер». Согласно этому принципу каждому ребенку должны быть предоставлены равные возможности для освоения основных сфер жизнедеятельности («природа», «рукотворный мир», «общество», «я сам»).

«Свободный выбор». Если воспитатель стремится что-то внушить ребенку (те или иные взгляды, ориентации, вкусы), то это должно иметь прямое отношение к формированию базиса личностной культуры. За пределами этой задачи ребенку ничего не вменяют в обязанность, ничего не внушают. Он располагает правом самоопределения, свободного выбора (что, как и с кем он будет делать и т. п.).

При формировании базиса личной культуры рождаются и развиваются такие главные образующие личности, как воображение и основанное на нем творчество, произвольность в виде способности к самостоятельным поступкам, потребность ребенка активно действовать в мире.

Творчество детей дошкольного возраста хотя и выступает еще в неразвитой форме, однако содержит в себе важные качества, которые создают детям возможность самостоятельно выходить за пределы знаний и умений, полученных от взрослых, создавать новый продукт – оригинальный рисунок, новую сказку и т. п.

Организация жизни ребенка. Условия развития

Воспитание, обучение и развитие ребенка определяются условиями его жизни в детском саду и семье. Главными формами организа-

ции этой жизни в детском саду являются: игра и связанные с нею формы активности, занятия, предметно-практическая деятельность.

Игра – самоценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния полного эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

Игра имеет большое значение и для развития ребенка. В ней развиваются способности к воображению, произвольной регуляции действий и чувств, приобретается опыт взаимодействия и взаимопонимания. Именно сочетание субъективной ценности игры для ребенка и ее объективного развивающего значения делают игру наиболее подходящей формой организации жизни детей, особенно в условиях общественного дошкольного воспитания.

Игра в детском саду должна организовываться, во-первых, как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнер и одновременно как носитель специфического «языка» игры. Естественное эмоциональное поведение воспитателя, принимающего любые детские замыслы, гарантирует свободу и непринужденность, удовольствие ребенка от игры, способствует возникновению у детей стремления самим овладеть игровыми способами. Во-вторых, на всех возрастных этапах игра должна сохраняться как свободная самостоятельная деятельность детей, где они используют все доступные им игровые средства, свободно объединяются и взаимодействуют друг с другом, где обеспечивается в известной мере независимый от взрослых мир детства.

Занятия. Значительное место в жизни детского сада принадлежит занятиям. Они нацелены на передачу педагогом ребенку знаний, умений, навыков.

Прямое обучение не должно являться преобладающей формой организации занятий. Обучение осуществляется и в контексте игровой деятельности.

В процессе оперирования с игровым материалом у ребенка развиваются познавательные способности: умение пользоваться схемами и моделями, познавательная саморегуляция – внимание, память, воображение – за счет действий по соотношению предметов и знаков, действий с предметами-заместителями. Необходимо построение возможно более полной системы дидактических игр, выполнение ее недостающих звеньев путем гибкого модифицирования имеющихся игр и создания новых. Таким образом, игра в сочетании с необходимыми объяснениями в форме прямого воздействия взрослого образует специфическую форму обучения дошкольников – своеобразный синтез игры и занятия, снимая тем самым традиционное противопоставление этих двух форм обучения.

Программа, определяющая содержание занятий, должна быть ориентирована на усвоение детьми представлений, средств и способов деятельности, необходимых для формирования базиса личностной культуры.

Перестройка организации жизни детей в детском саду начинается с комплектования групп. Необходимо уменьшить их наполняемость, причем в младшем возрасте она должна быть менее плотной, чем в старшем. Целесообразно практиковать временные объединения двух групп, организацию «спаренных» групп, когда (как это есть в других странах) с детьми работают одновременно два воспитателя, один из которых проводит игры или занятия поочередно с небольшими подгруппами детей, а другой в это время наблюдает за свободной деятельностью остальных, осуществляя индивидуальную помощь тем, кто в этом нуждается.

Возрастная группа будет являться в детском учреждении основной организационной единицей (общая игровая комната, спальня и пр.). В группе проводится часть занятий и отдельные режимные моменты. В то же время группа является открытой системой (в той мере, в которой это не противоречит санитарно-гигиеническим требованиям), когда большую часть времени, включая занятия, дети могут проводить в разновозрастных сообществах, формирующихся внутри детского сада. Систематические контакты ребенка с разновозрастными партнерами полезны для формирования полноценного опыта общения, открывая дополнительные возможности его развития путем взаимообучения при взаимодействии старших детей с младшими. Таким образом, в дошкольном учреждении складывается полноценное детское сообщество, свободное от каких-либо искусственных членений, со всем многообразием форм общения ребенка.

Обогащению социального опыта детей способствует не только общение с разными детьми, но и с разными взрослыми. Активное участие родителей в жизни детского сада необходимо не только во время отсутствия детей (родительское собрание, мытье окон и пр.). Оно формирует полноценную социальную среду, способствует установлению единства семьи и детского сада. Родители в детском саду не посторонние! Время, в которое родители могут приводить и забирать детей, четко не регламентируется.

Личное время. В регламенте жизни детей должно быть предусмотрено место для разнообразных и свободных проявлений интересов самого ребенка. Это не только праздники, но и просто время, когда он может заниматься своим любимым делом, зная, что ему не будут навязывать какие-то другие занятия. Иметь свободное время и уметь его наполнять не менее важно для ребенка, чем участвовать в коллективных действиях.

Организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка. Создание интерье-

ра помещений, производство детской мебели, игр и игрушек, физкультурного оборудования и спортивного инвентаря должно базироваться на научных принципах – своеобразной «эргономики детства». Высокая культура интерьера применительно к ребенку не роскошь, а условие построения «развивающей среды». Обогащение форм жизни ребенка в детском саду требует более гибкого и вариативного использования пространства. Альтернативу жесткой функциональной закреплённости зон и уголков внутри помещений и участков составляет их приспособленность к удовлетворению потребностей и интересов самого ребенка, когда он получает возможность постоянно чувствовать себя полноправным владельцем игрушек, свободно перемещаться по детскому саду, получать удовольствие от жизни окружающих его детей и взрослых.

Семья, детский сад, школа

Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако дошкольник не эстафета, которую передает семья в руки педагогов детского учреждения. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов.

Детский сад может и должен стать центром перестройки всей педагогической политики в стране, миллионов стихийно сложившихся систем воспитания. Это подготовит необходимый шаг и для реформы семейного воспитания. Семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе.

Преемственность в работе детского сада и школы в настоящее время сводится к подготовке самого ребенка. В результате за пределами внимания остается выявление общего и различного в системе взаимоотношений воспитателя и учителя с ребенком, изменение социальной позиции самого ребенка. В детском саду и начальной школе существует общая задача сотрудничества педагога и родителей.

Воспитатель детского сада

Личность может воспитать только личность. Обезличенность фигуры воспитателя, закованного в рамки программы и методических инструкций, отношенне к нему как к простому исполнителю своей роли и жесткий контроль за четким исполнением предписанных ему служебных обязанностей обусловили многие недостатки системы дошкольного воспитания.

Подготовка воспитателя детского сада имеет право на приоритет в системе высшего педагогического образования; она должна осуществляться при обязательности углубленного изучения слушателями

курсов психологии, педагогики, философии, психиатрии, детской психотерапии, дефектологии; необходимо участие воспитателей в деловых играх, тренинговых группах, ознакомление их с основами актерского мастерства.

В перспективе целесообразно ввести дифференцированную подготовку воспитателей, чтобы в каждой группе дошкольников один из них имел высшую квалификацию педагога-психолога, другой – квалификацию воспитателя. Педагог-психолог проводит с детьми основные занятия при свободном выборе программ обучения с правом их творческого преобразования; определяет состояние и уровень развития ребенка при переходе из одной возрастной категории в другую; участвует в проведении диагностики состояния ребенка во внутрисемейных отношениях. В отличие от педагога-психолога воспитатель организует с детьми различные виды игр, прогулки, экскурсии и т.п.

Следует в ближайшие годы развернуть в стране центры психолого-педагогической консультации воспитателей детских садов и родителей, привлекая к этой работе различных специалистов.

ЗАДАНИЯ

К «ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КАПУСТНИКУ»

Тема: «Цель и задачи воспитания»

Составьте и представьте в любой художественной форме (театрализованное представление, изобразительное творчество и др.) идеал человека в народной педагогике, в философских учениях, в религии, в современной педагогике.

Проведите заседание «круглого стола» с воображаемыми родителями на тему о цели воспитания детей в раннем, дошкольном, младшем школьном возрасте.

Подготовьте и проведите «Устный журнал» на тему: «Цель воспитания детей во второй половине XX века».

Составьте ультиматум : «Не хотим, чтобы...».

Придумайте загадки на тему о цели воспитания в разные исторические эпохи.

Проведите «спор» между субъективной и объективной, идеальной и реальной целями воспитания.

Тема: «Методы воспитания и обучения дошкольников»

Придумайте собственное основание для классификации методов и продемонстрируйте ее.

Разработайте философский трактат на тему: «Зачем нужен метод в воспитании?»

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Научная и методическая литература

- Аксарина Н. М.* Воспитание детей раннего возраста. – М., 1977.
- Амонашвили Ш. А.* В школу – с шести лет. – М., 1986.
- Артемова Л. В.* Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. – М., 1992.
- Артемова Л. В.* Театрализованные игры дошкольника. – М., 1991.
- Аргайл М.* Психология счастья: Пер. с англ. – М., 1991.
- Богданов В. В., Попова С. Н.* История обыкновенных вещей. – М., 1992.
- Богомолова М. И.* Интернациональное воспитание дошкольников. – М., 1988.
- Богуславская З. М., Смирнова Е. О.* Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М., 1991.
- Бондаренко А. К.* Дидактические игры в детском саду. – М., 1990.
- Буре Р. С., Островская Л. Ф.* Воспитатель и дети. – М., 1985.
- Буре Р. С.* Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М., 1981.
- Вацлавик П.* Как стать несчастным без посторонней помощи. – М., 1990.
- Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа. – М., 1994.
- Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М., 1988.
- Виноградова Н. Ф., Куликова Т. А.* Дети, взрослые и мир вокруг. – М., 1993.
- Воспитание детей в игре / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – М., 1983.
- Воспитание и обучение детей раннего возраста / Под ред. Л. Н. Павловой. – М., 1986.
- Воспитание в труде / Под ред. Р. С. Буре. – М., 1987.
- Гришина Г. Н.* Любимые детские игры. – М., 1997.
- Гриценко З. А.* «Пришли мне чтения доброго...» – М., 1997.
- Давидчук А. Н.* Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М., 1976.
- Давыдов В. В.* Проблема развивающего обучения. – М., 1986.
- Декларация прав человека. Права ребенка: Основные международные документы. – М., 1992.
- Доман Г.* Гармоничное развитие ребенка: Пер. с англ. – М., 1995.
- Дубровская Е. А.* Раз ступенька, два ступенька – будет песенка. – М., 1997.
- Дыбина-Артамонова О. В.* Предметный мир как источник познания социальной действительности. – Самара, 1997.

- Жуковская Р. И.* Воспитание ребенка в игре. – М., 1963.
- Жуковская Р. И., Виноградова Н. Ф., Козлова С. А.* Родной край. – М., 1990.
- Закон РФ «Об образовании» (1992). – М., 1996.
- А. В. Запорожец и современная наука о детях: Тезисы конференции, посвященной 90-летию А. В. Запорожца. – М., 1995.
- Задорожная М. Я.* Народные и православно-христианские праздники. – М., 1991.
- Зворыгина Е. В.* Первые сюжетные игры малышей. – М., 1988.
- Зеньковский В. В.* Психология детства. – Екатеринбург, 1995.
- Ибука М.* После трех уже поздно: Пер. с англ. – М., 1991.
- Ильенков Э. В.* Философия и культура. – М., 1991.
- Ильчиков М. З., Смирнов Б. А.* Социология воспитания. – М., 1996.
- Игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1989.
- Как помочь ребенку войти в современный мир? / Под ред. Т. В. Антоновой. – М., 1995.
- Карамзин Н. М.* Предание веков. – М., 1988.
- Козлова С. А.* Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. – М., 1988.
- Кон И. С.* НТР и проблемы социализации молодежи. – М., 1987.
- Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе. – М., 1987.
- Кравцова Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.
- Крупская Н. К.* О дошкольном воспитании. – М., 1973.
- Крухлет М. В.* Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. – СПб, 1995.
- Куликова Т. А.* Воспитание дисциплинированности у детей дошкольного возраста. – М., 1989.
- Курочкина И. Н., Черник Т. В.* Этикет в нашей жизни: исторический и методический аспекты. – М., 1994.
- Кэмпбелл Р.* Как на самом деле любить детей: Пер. с англ. – М., 1992.
- Левонтин Р.* Человеческая индивидуальность: наследственность и среда: Пер. с англ. – М., 1993.
- Леви В.* Нестандартный ребенок. – СПб, 1993.
- Лихачев Б. Т.* Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара, 1997.
- Лихачев Б. Т.* Философия воспитания. – М., 1995.
- Лиштван З. В.* Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. – М., 1971.
- Магомедов Н. М.* Методология и методика свободного воспитания. – Самара, 1995.
- Макаренко А. С.* Лекции о воспитании детей // Избр. пед. соч. – М., 1977. – Т. 2.
- Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Как играть с ребенком. – М., 1990.

- Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Организация сюжетной игры в детском саду. – М., 1997.
- Менджеричкая Д. В.* Воспитателю о детской игре. – М., 1982.
- Мудрик А. В.* Социализация и «смутное время». – М., 1991.
- Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. – М., 1997.
- Нравственное воспитание дошкольников. – М., 1972.
- Нравственно-трудовое воспитание в детском саду / Под ред. Р. С. Буре. – М., 1987.
- Общение между детьми в детском саду и семье / Под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. – М., 1990.
- Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М., 1980.
- Отношения между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально-психологического исследования / Под ред. Т. А. Репиной. – М., 1978.
- Петерина С. В.* Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
- Пестов Н. Е.* Путь к совершенной радости. Воспитание детей. – М., 1994.
- Поддьяков Н. Н.* Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М., 1996.
- Петровский В. А.* и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М., 1993.
- Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. – М., 1995.
- Права ребенка. Основные международные документы. – М., 1992.
- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
- Рояк А. А.* Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М., 1988.
- Рубинштейн С. Я.* О воспитании привычек у детей. – М., 1996.
- Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1980.
- Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н. Н. Поддьякова. – М., 1981.
- Сергеева Д. В.* Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М., 1987.
- Сорокина А. И.* Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). – М., 1982.
- Сорокина А. И.* Умственное воспитание в детском саду. – М., 1975.
- Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. – М., 1991.
- Субботский Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников. – М., 1976.
- Суслова Э. К.* Воспитание у детей этики межнационального общения: Спецкурс. – М., 1994.

- Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. – Киев, 1973.
- Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддьякова. – М., 1984.
- Усова А. П.* Обучение в детском саду. – М., 1981.
- Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей. – М., 1976.
- Учимся общаться с ребенком / В. А. Петровский и др. – М., 1993.
- Ушинский К. Д.* История воображения // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2.
- Чего на свете не бывает? / Под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агеевой. – М., 1991.
- Чуковский К. И.* От двух до пяти (любое издание).
- Чумичева Р. М.* Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. – Ростов-на-Дону, 1995.
- Флерина Е. А.* Игра и игрушка. – М., 1973.
- Флерина Е. А.* Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В. Н. Шацкой. – М., 1961.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М., 1978.
- Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1984.

Диссертационные исследования

- Артамонова О. В.* Формирование у старших дошкольников отношения к творческому началу в личности взрослого человека. – М., 1992.
- Бабишин С. Д.* Основные тенденции развития школы и просвещения Древней Руси (X – первая половина – XIII вв.). – Киев, 1985.
- Буре Р. С.* Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду. – М., 1986.
- Виноградова Н. Ф.* Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром. – М., 1994.
- Гришина Г. Н.* Народная игра как средство развития взаимоотношений между родителями и детьми в семье. – М., 1990.
- Иванова В. М.* Игра как средство нравственного воспитания младшего дошкольника в семье. – М., 1983.
- Ким Т. В.* Особенности дидактических материалов по предмету «Окружающий мир» для шестилетних первоклассников. – М., 1990.
- Козлова А. Г.* Теоретические основы педагогики ненасилия. – СПб, 1997.
- Корнеева Е. И.* Фольклорные праздники и развлечения в патриотическом воспитании дошкольников (средний дошкольный возраст) – М., 1995.
- Ледовских Н. К.* Педагогические условия полоролевого развития в старшем дошкольном возрасте. – М., 1998.

Лунина Г. Н. Гуманистические идеи русской народной педагогики в воспитании оптимистического мироощущения у дошкольников. – М., 1995.

Мельникова Н. В. Совершенствование процесса ознакомления с явлениями общественной жизни детей старшего дошкольного возраста (шестой год жизни). – М., 1980.

Мондейкене Л.-Ц. А. Формирование единства нравственных знаний и поведения у старших дошкольников. – М., 1987.

Никонова Л. Е. Воспитание начал патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1989.

Петров В. М. Воспитание и обучение в древнерусском государстве XI–XV веков. – М., 1995.

Пономаренко Т. А. Педагогические условия формирования этических представлений у детей четвертого года жизни. – М., 1992.

Шишлова Е. С. Индивидуальный подход в процессе воспитания у детей гуманного отношения к сверстникам (старший дошкольный возраст). – М., 1996.

Программы

Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М., 1997.

Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. – СПб, 1995.

Козлова С. А. «Я – человек»: Программа приобщения ребенка к социальному миру. – М., 1996.

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. «Золотой ключик». – М., 1990.

Программа и внутренний распорядок детского сада. – М.; Л., 1932.

Программа воспитания и обучения в детском саду. – М., 1962.

Программа воспитания и обучения в детском саду. – М., 1985.

Радуга: Программа воспитания и обучения детей от 3 до 7 лет. – М., 1989.

Развитие. – М., 1995.

Руководство для воспитателя детского сада. – М., 1938.

Руководство для воспитателя детского сада. – М., 1953.

Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. – М., 1984.

Шатова А. Д. Дошкольник и ... экономика: Программа. – М., 1996.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|------------------|---|
| От авторов | 3 |
|------------------|---|

Раздел первый **Общие основы педагогики**

| | |
|--|----|
| Глава I. Педагог: профессия и личность | 7 |
| Глава II. Педагогика как наука | 30 |
| Глава III. Современная система образования | 48 |
| Глава IV. Факторы развития | 61 |
| Глава V. Ребенок как объект педагогики | 69 |

Раздел второй **Содержание и методика воспитания детей**

| | |
|---|-----|
| Глава VI. Целеполагание в педагогике. Закономерности и принципы воспитания | 86 |
| Глава VII. Физическое воспитание | 95 |
| Глава VIII. Нравственное воспитание | 103 |
| Глава IX. Умственное воспитание | 136 |
| Глава X. Эстетическое воспитание | 162 |
| Глава XI. Трудовое воспитание | 174 |

Раздел третий **Обучение детей раннего и дошкольного возраста**

| | |
|---|-----|
| Глава XII. Теоретические основы обучения | 205 |
| Глава XIII. Методы и формы организации обучения | 225 |

Раздел четвертый **Воспитание детей в игре**

| | |
|--|-----|
| Глава XIV. Теория игры | 257 |
| Глава XV. Режиссерские игры | 276 |
| Глава XVI. Сюжетно-ролевые игры | 283 |
| Глава XVII. Театрализованные игры | 301 |
| Глава XVIII. Игры со строительным материалом | 311 |
| Глава XIX. Дидактические игры | 322 |
| Глава XX. Игрушка | 335 |

Раздел пятый **Детский сад, семья, школа**

| | |
|--|-----|
| Глава XXI. Взаимосвязь дошкольного учреждения с семьей | 351 |
| Глава XXII. Взаимосвязь дошкольного учреждения со школой .. | 361 |

Раздел шестой

Педагогический процесс в дошкольном учреждении

| | |
|--|-----|
| Глава XXIII. Характеристика педагогического процесса | 369 |
| Глава XXIV. Организация педагогического процесса | 372 |

Приложение

| | |
|--|-----|
| Конвенция о правах ребенка | 380 |
| Концепция дошкольного воспитания | 389 |
| Задания к «Педагогическому капустнику» | 399 |
| Педагогический словарь | 401 |
| Литература | 409 |