

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Национальный исследовательский университет

Арзамасский филиал

ПЕДАГОГИКА:
**КУРС ЛЕКЦИЙ ПО АКТУАЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ ОБЩЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Рекомендовано методической комиссией Арзамасского филиала ННГУ
для студентов филиала, обучающихся по направлению подготовки
050100, 44.03.05, 44.03.01 Педагогическое образование
профили Начальное и Дошкольное образование, Дошкольное образование,
Начальное образование;
по специальности 050708.65 Педагогика и методика начального образования

Арзамас
2013

УДК 372 (075.8)

ББК 74.00я73

П 24

П 24 ПЕДАГОГИКА: КУРС ЛЕКЦИЙ ПО АКТУАЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ ОБЩЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: Авторы: Ключева Е.В., Наумова Т.В., Губанихина Е.В., Корешкова М.Н. // Под общ. ред. Е.В. Ключевой., Т.В. Наумовой: Учебное пособие – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2013. – 254 с.

Рецензенты:

Барк Ю.А. - главный специалист отдела государственной аккредитации и контроля качества управления по контролю и надзору в сфере образования министерства образования Нижегородской области;

Россова Ю.И. - к.п.н., доцент кафедры общей педагогики Арзамасского филиала ННГУ

Под общей редакцией к.п.н., доцента Ключевой Е.В.,
к.п.н., доцента Наумовой Т.В.

Учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 050100, 44.03.05, 44.03.01 Педагогическое образование профили Начальное и Дошкольное образование, Дошкольное образование, Начальное образование; по специальности 050708.65 Педагогика и методика начального образования, очной и заочной форм обучения. Содержание лекций носит интегрированный характер: актуальные проблемы образования рассматриваются в контексте теории и методики дошкольной педагогики. В издании раскрыты общие вопросы педагогики, основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста, теоретические аспекты профессионального развития педагога.

Данное пособие будет полезно студентам при подготовке к процедуре итоговой аттестации, педагогам-практикам в целях повышения профессиональной компетентности.

Ответственный за выпуск:
председатель методической комиссии факультета
дошкольного и начального образования
к.п.н., доцент **Э.В. Маклаева**

УДК 370 (075.8)
ББК 74.00я73

© Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

Предмет, задачи, основные понятия педагогики как науки. Методы психолого-педагогических исследований. Инфраструктура педагогической науки	5
Связь педагогики с другими науками, дошкольная педагогика в системе педагогических наук	19
Сущность педагогического процесса, его структура. Целостность как основная характеристика педагогического процесса. Современные модели организации педагогического процесса в ДОУ	26
Педагогическая технология как понятие педагогики. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании	31
Семейная педагогика как наука и её источники. Задачи и методы семейной педагогики. Связь семейной педагогики с другими науками	37

РАЗДЕЛ II ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Дидактика как наука, ее понятия. Современные проблемы общей и дошкольной дидактики	49
Сущность обучения, его структура, движущие силы. Характер и особенности обучения в дошкольном образовательном учреждении	58
Содержание образования в современной дидактике. Сущность и основные факторы влияния на его развитие. Содержание образования в дошкольном учреждении. Стандартизация дошкольного образования	65
Закономерности и принципы обучения как категории дидактики. Характеристика системы принципов организованной образовательной деятельности в дошкольном учреждении	76
Методы обучения: понятие, сущность, структура. Классификация методов и основные способы их реализации. Специфика реализации методов организованной образовательной деятельности в детском саду	90
Мониторинг образовательного процесса в дошкольном учреждении. Педагогическая диагностика достижений детей дошкольного возраста	101
Содержание воспитания: понятие, закономерности и принципы его реализации. Особенности реализации принципа гуманизации в содержании воспитания дошкольников	110

Содержание, формы и методы эстетического воспитания дошкольников. Реализация интегративного подхода к эстетическому развитию дошкольников	117
Экологическое образование дошкольников: сущность, содержание и принципы его конструирования. Методы и формы организации	126
Умственное воспитание детей дошкольного возраста: задачи, средства, формы и методы организации познавательной деятельности детей на разных этапах дошкольного детства	136
Социально-нравственное воспитание дошкольников: содержание, формы и методы.	144
Трудовое воспитание детей дошкольного возраста: специфика, виды, содержание, формы и методы его организации в разных возрастных группах детского сада	155
Игра в воспитании детей дошкольного возраста: её значение в жизни ребёнка, классификация, содержание и особенности организации разных видов игр в условиях детского сада	165
Одаренный ребенок как феномен современной психолого-педагогической науки. Проявления одаренности в дошкольном возрасте. Специфика обучения и воспитания одаренного дошкольника	177
Социальное взаимодействие как условие повышения качества дошкольного образования. Современная модель взаимодействия детского сада с семьёй	192
Детский коллектив: сущность, педагогические функции, стадии становления. Условия воспитания основ коллективных взаимоотношений в дошкольном возрасте	201
Проблема здоровья детей в современной педагогике. Физическое воспитание детей дошкольного возраста как условие формирования здорового ребенка	209

РАЗДЕЛ III ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Инновации в образовании: понятие, классификация. Педагогическая инноватика – как отрасль научного знания	225
Педагогическое творчество и новаторство. Методическое творчество известных педагогов-новаторов и их влияние на инновационную деятельность современного педагога	229
ПРИЛОЖЕНИЕ	241

РАЗДЕЛ I ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ. ИНФРАСТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Во взглядах ученых на педагогику утвердились три точки зрения:

1) педагогика - междисциплинарная область человеческого знания. Такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т. е. как область отражения педагогических явлений. В этом случае в педагогике оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.);

2) педагогика - прикладная дисциплина, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений;

3) педагогика - это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

Третья точка зрения, согласно которой педагогика рассматривается как самостоятельная научная дисциплина, является наиболее признаваемой.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области, то есть необходимо осмысление объекта и предмета педагогики.

Объект - это область действительности, которую исследует данная наука. Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Таким явлением действительности является образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс. Под педагогическим процессом понимают специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологию его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников (детей и взрослых).

Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что педагогика - это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых. Свое название педагогика получила от греческого слова «пайдагогос» («пайд» - «дитя», «гогос» - «веду»), которое означает «детоводство» или «дитяведение».

Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она реализует в органичном единстве.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- описательном или объяснительном - изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- диагностическом - выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;
- прогностическом - экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования существующей действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция педагогики предлагает три уровня реализации:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих нормативный или регулятивный (В.В.Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;
- преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;
- рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности. Единство всех функций педагогики позволяет наиболее полно решать задачи педагогического процесса в различных типах образовательно-воспитательных учреждений.

Задачи педагогической науки:

Постоянные задачи:

- вскрытие закономерностей воспитания, образования, обучения и управления этими процессами;
- изучение, обобщение практики, опыта педагогической деятельности;

- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами;
- прогнозирование развития образовательных систем на ближайшее и отдаленное будущее;
- внедрение результатов педагогических исследований в практику; разработка теоретических, методологических основ инновационных процессов, рациональных связей теории и практики; взаимопроникновение исследовательской и практической деятельности (научно-практические центры, лаборатории, объединения).

Временные задачи:

- разработка стандартов, учебников, концепций, программ.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть педагогическими категориями. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, обучение, образование. Наша наука широко оперирует общенаучными категориями - такими, как развитие и формирование.

Воспитание - это целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении. В широком социальном смысле воспитание - это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы - словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества. В современном обществе создан и действует комплекс институтов, направляющих свои усилия на воспитание: семья, средства массовой информации, литература, искусство, трудовые коллективы, органы правопорядка. Поэтому общее понятие воспитания нуждается в сужении и конкретизации. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентации, подготовки к жизни. То есть, воспитание - это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач. В широком педагогическом смысле воспитание - это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

Следующая основная категория педагогики - обучение. Это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, цель которого - усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования.

Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников - в качестве продуктов усвоения. Знания - это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки; коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. Умения - готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. Навыки - компоненты практической деятельности, проявляющиеся в автоматизированном выполнении действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

В начале 21 века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования, получило распространение понятие «компетентностный подход». Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Цель современной школы - формирование ключевых компетентностей.

В то же время - компетентности формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий).

Устоявшегося определения для содержания понятия «компетенция» или «ключевая компетенция» до сих пор нет. Не существует и единой, принятой всеми классификации компетенций. Тем не менее, большинство авторов связывают компетентность с эффективным выполнением какой-либо деятельности или действия.

В Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) компетенция определяется как: способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.

То есть компетентность - это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным.

В данном определении усматривается два подхода к содержанию понятия «компетенция». Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (характеристика человека), другие - на описании составляющих его деятельности, ее различных аспектов, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем. Хуторской Андрей Викторович (докт. пед. наук, академик

Международной педагогической академии, г. Москва) дал следующее определение понятия «компетенции»

Компетенция - отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность - владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность - уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Образовательная компетенция - требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Компетенции для ученика - это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей.

Образование - результат обучения. Оно означает формирование образа хорошо обученного, воспитанного, интеллигентного человека. Образование - система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.

Педагогика широко использует междунанучные понятия «формирование» и «развитие». Формирование - процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д. Понятие «формирование» - еще не установившаяся педагогическая категория, несмотря на очень широкое применение. Неопределенны границы применения в педагогике еще одного общенаучного понятия - развитие. Синтезируя наиболее устоявшиеся определения, приходим к выводу, что развитие - это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему.

Для познания объективной педагогической реальности, объяснения, предсказания ее развития проводятся педагогические исследования. Педагогическое исследование - это процесс и результат научной деятельности,

направленной на получение новых знаний о закономерностях обучения, воспитания и образования, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогические исследования могут иметь теоретический и опытно-экспериментальный характер.

По направленности педагогические исследования подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

Прикладные исследования - это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики

Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

При проведении педагогического исследования необходимо руководствоваться следующими принципами:

- исходить из объективности и обусловленности педагогических явлений: они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей;
- обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов;
- изучать явление в его развитии;
- изучать данное явление в его связях и взаимодействии с другими явлениями;
- при выборе методов исследования исходить из того, что для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодополняющих методов;
- методы исследования должны быть адекватны существу изучаемого предмета;
- рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, обусловленное присущими ему внутренними противоречиями, выступающими как движущая сила и источник развития;
- не допускать проведения эксперимента, противоречащего нравственным нормам, способного нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу.

При проведении педагогического исследования используются определенные научные методы. Методы педагогического исследования - это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

В педагогике широко применяются как собственно педагогические методы, так и методы, привлекаемые из других наук: психологии, социологии, физиологии, математики и т. д. При проведении педагогического исследования используются общетеоретические методы: анализ, синтез, сравнение, индукция,

дедукция, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование; социологические методы: анкетирование, интервьюирование, рейтинг; социально-психологические методы: социометрия, тестирование, тренинг; математические методы: ранжирование, шкалирование, корреляция.

Методы педагогических исследований условно подразделяются на теоретические и эмпирические (практические).

Теоретические методы исследования позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные.

Охарактеризуем некоторые теоретические методы исследования.

Анализ - мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления. Одно и то же исследуемое явление можно анализировать по многим аспектам. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его.

Синтез - мысленное соединение признаков, свойств явления в смысловое (абстрактное) целое. Однако синтез - это не просто суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны между собой в любом научном исследовании.

Сравнение - установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями. При сравнении прежде всего необходимо определить основу сравнения - критерий. Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Несомненно, составной частью сравнения всегда является анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычленить измеряемые признаки. Поскольку сравнение - это установление определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез.

Абстрагирование - мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

Конкретизация - мысленная реконструкция, воссоздание предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе противоположен абстрагированию).

Обобщение - выделение в процессах и явлениях общих черт, т. е. обобщение исследуемого. Сравнивая явления между собой, исследователь устанавливает общие признаки явлений и на основе последних объединяет явления в одну смысловую группу. Обобщение тем убедительнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

Моделирование - исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей.

Индукция и дедукция - логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение Мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный - от общего суждения к частному выводу.

К эмпирическим (практическим) методам исследования относятся: методы сбора и накопления данных (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.); методы контроля и измерения (шкалирование, срезы, тесты); методы обработки данных (математические, статистические, графические, табличные); методы оценивания (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум); методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение) и др.

Наблюдение - целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления. Наблюдение широко используется в педагогической науке. Оно может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики. Наблюдение наряду с самонаблюдением является старейшим исследовательским методом. Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Основные из них:

- целенаправленность наблюдения;
- аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются;
- комплексность наблюдения. Следует не выпускать из поля зрения ни одной существенной стороны наблюдаемого;
- систематичность наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (продолгованных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Существует много видов наблюдений, подразделяемых по различным признакам.

По временной организации выделяют непрерывное и дискретное (в отдельные промежутки времени) наблюдение. По объему наблюдение бывает широкое (сплошное), когда фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения, или ведутся наблюдения за группой наблюдаемых в целом. Узкоспециальное (выборочное) наблюдение направлено на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов. По способу получения сведений наблюдение бывает непосредственным (прямым), когда наблюдатель регистрирует непосредственно увиденные факты во время наблюдения, и косвенным (опосредованным), когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат. По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают включенное и невключенное наблюдение. Включенное наблюдение предполагает, что наблюдатель сам

является членом группы, поведение которой он исследует. Включенное наблюдение, при котором исследователь маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождает серьезные этические проблемы. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, это восприятие какого-либо явления со стороны. По условиям проведения выделяют полевые наблюдения (в естественных условиях) и лабораторные (с применением специального оборудования). По плановости различают неформализованное (свободное) наблюдение и формализованное (стандартизированное). Неформализованное наблюдение не имеет заранее установленных рамок, программы и процедуры его проведения. Оно может менять предмет, объект и характер наблюдения в зависимости от желания наблюдателя. Формализованное наблюдение ведется по предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или наблюдателем. По частоте применения наблюдения бывают постоянные, повторные, однократные, многократные. По способу получения информации выделяют прямое и косвенное наблюдение. Прямое - это такое наблюдение, когда сам исследователь его проводит, а косвенное - наблюдение через описание явлений другими людьми, непосредственно наблюдавшими его. Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных целей.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои позитивные и негативные стороны. Достоинство этого метода состоит в том, что позволяет изучить предмет: в целостности; в естественных условиях; в многогранных связях и проявлениях.

Недостатки этого метода состоят в том, что он: не позволяет охватить большое количество лиц, явлений; активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации; делать точные замеры; требует много времени; существует вероятность ошибок, связанных с личностью наблюдателя; возможна недоступность наблюдения некоторых явлений, процессов.

Педагогическое наблюдение - это довольно пассивная форма проведения научного исследования.

Более активной формой является исследовательская беседа. Беседа как метод научного исследования позволяет выяснить мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации или разъяснения того, что не было понято при наблюдении. В силу этого данные, полученные помощью беседы, более объективны. Требования к беседе:

- предварительная подготовка;
- умение вызвать собеседника на откровенность;
- нецелесообразность постановки вопросов «в лоб»;
- четкость вопросов, тактичность, доверительность.

Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме, без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Ответы при этом можно открыто записывать.

Рассмотренные выше методы исследования при всех их достоинствах обладают одним недостатком: с их помощью ученый получает сравнительно ограниченное количество данных, причем эти данные не носят достаточно представительного характера, т. е. относятся к небольшому числу обследуемых. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. В этих случаях используется метод анкетирования.

Анкетирование - метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Применяются различные типы анкет: открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа, и закрытые, в которых приходится выбирать один из готовых ответов; дузакрытые (полуоткрытые) - даются готовые ответы и можно добавлять собственные ответы; именные, требующие указывать фамилию испытуемого, и анонимные - без указания автора ответов; полные и урезанные; пропедевтические и контрольные и т. д. Применяется также «полярная» анкета с балльной оценкой. По аналогии составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу. Затем каждое качество оценивается по шкале. Число баллов может быть различным, включая положительную и отрицательную градации (-5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5).

Тестирование - целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. Тест (от англ. test - испытание, исследование) - стандартизированная процедура измерения. Обычно состоит из ряда относительно коротких испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, ситуации.

Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным требованиям. Случайно подобранный набор заданий нельзя называть тестом. Качество теста определяется их надежностью (устойчивостью результатов тестирования), валидностью (соответствие теста целям диагностики), дифференцирующей силой заданий (способностью теста подразделять тестируемых по степени выраженности исследуемой характеристики)].

Педагогический эксперимент - преднамеренное внесение изменений в педагогический процесс, глубокий качественный анализ и количественное измерение результатов изменения процесса. Как и наблюдение, педагогический эксперимент считается основным исследовательским методом. Но если при наблюдении исследователь пассивно ждет проявления интересных его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые

условия, чтобы вызвать эти процессы. Эксперимент может быть длительным и кратковременным

Существуют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Лабораторный эксперимент - это эксперимент, который проводится в искусственных, лабораторных условиях.

Естественный эксперимент проводится в обычной для испытуемого обстановке. Он исключает то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют. В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперимент может быть констатирующим или формирующим. Констатирующий эксперимент - выявляет наличное состояние, существующие педагогические факты (до формирующего эксперимента). Формирующий (обучающий, преобразующий, созидательный) эксперимент - это активное формирование чего-то. На основе констатации и теоретического осмысления выделяются и вводятся новые педагогические явления, проверяется их истинность. Требования к педагогическому эксперименту:

- не допускать риска для здоровья детей;
- не проводить эксперимент с заведомо отрицательным результатом.

При проведении педагогического эксперимента организуются как минимум две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная. Сравнение результатов в этих группах при равенстве общих условий осуществляемой педагогической деятельности позволяет делать вывод об эффективности или неэффективности тех нововведений, которые включены в педагогический процесс.

Изучение документов также является методом педагогического исследования. Документом называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации.

По форме фиксации информации существуют:

- письменные документы (содержат в основном буквенный текст);
- статистические данные (информация в основном цифровая);
- иконографическая документация (кино- и фотодокументы, картины);
- фонетические документы (магнитофонные записи, грампластинки, кассеты);
- технические продукты (чертежи, поделки, техническое творчество)

К письменной документации относятся классные журналы, дневники учащихся, рабочие (календарные) планы преподавателей, учебные планы, медицинские карты учащихся, протоколы собраний, программы, тетради учащихся, контрольные работы и др.

К методам педагогического исследования относится изучение и обобщение педагогического опыта. Этот метод направлен на анализ состояния практики.

Объектом изучения может быть массовый опыт - для выявления ведущих тенденций; отрицательный опыт - для выявления характерных ошибок и недостатков; передовой опыт - для выявления и обобщения элементов нового,

эффективного в деятельности организаторов образовательно-воспитательного и управленческого процессов.

М. Н. Скаткин выделяет два вида передового опыта: педагогическое мастерство и новаторство. Педагогическое мастерство состоит в рациональном использовании рекомендаций науки и практики. Новаторство - это собственные методические находки, новое содержание.

Регистрация - выявление определенного качества у учащихся данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количества успевающих и неуспевающих). Ранжирование - расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей и определение изучаемых объектов в этом ряду (например списка учеников в зависимости от количества пропущенных занятий). Шкалирование - также один из методов педагогического исследования, позволяющий превратить качественные факторы в количественные ряды. Это присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам, что позволяет достичь большей определенности. Шкалирование дает возможность, например, качества личности изобразить в виде шкалы. Шкалы могут быть односторонними и двусторонними. Например, отношение учащихся к умственному труду можно оценить по пятибалльной односторонней шкале: - отрицательное, - равнодушное, - заинтересованное, - активное, - очень активное. Отношение к работе можно оценить по трехступенчатой двусторонней шкале: - очень доволен работой, - равнодушен, - недоволен работой. Шкалирование, при котором оцениваются качества личности с помощью компетентных людей (экспертов), называется рейтингом. Разновидностью шкалирования является метод парного сравнения.

К методам научного исследования относится также метод обобщения независимых характеристик - предполагает выявление и анализ мнений, полученных от различных людей. Этот метод повышает объективность выводов. Например, изучая личность школьника, исследователь узнает о нем от учителя, классного руководителя, родителей, сверстников и т. д.

Метод педагогического консилиума предполагает коллективное обсуждение и оценивание результатов изучения воспитанников, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, коллективную выработку способов преодоления обнаруженных недостатков.

В последние годы все большее распространение получают социометрические методы, которые позволяют устанавливать социально-психологические взаимоотношения членов какой-либо группы в количественных параметрах. Эти методы дают возможность оценивать структуру малых групп и статус отдельной личности в этой группе, поэтому методы называются также методами структурного анализа коллектива.

Особую группу составляют математические методы и методы статистической обработки исследовательского материала. Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки данных,

полученных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Обработка полученных результатов математическими методами по специальным формулам позволяет наглядно отобразить выявленные зависимости в виде графиков, таблиц, диаграмм. Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

Система педагогических наук:

- *Общая педагогика:* основы педагогики, дидактика, теория воспитания, управление образовательными системами

- *Возрастная педагогика:* дошкольная педагогика, педагогика начальной школы, педагогика средней школы, педагогика высшей школы

- *Специальная педагогика:* тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия

- *Другие направления в педагогике:* музейная, инженерная, военная, спортивная, музыкальная, производственная, пенитенциарная педагогика, педагогика дополнительного и профессионально-технического образования

- *Межпредметные педагогические дисциплины:* социальная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания и образования, история педагогики, сравнительная педагогика, социология образования

Новые направления: гуманистическая педагогика, педагогика ненасилия, антропология, педагогика культуры, лечебная педагогика, дородовая педагогика, реабилитационная педагогика, педагогика права и др.

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека, разрабатывающей основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов, является *общая педагогика*. Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела:

- а) общие основы педагогики;
- б) теория обучения (дидактика);
- в) теория воспитания;
- г) управление образовательными системами.

В последние десятилетия объем материала по этим разделам настолько увеличился, что их стали выделять отдельными самостоятельными научными дисциплинами.

Особую группу педагогических наук, изучающих специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп, составляет *возрастная педагогика*. Она включает в себя *преддошкольную (ясельную)* и *дошкольную педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика взрослых и андрогогика*.

Преддошкольная (ясельная) педагогика изучает закономерности и условия воспитания детей до трех лет. Вес ее стремительно увеличивается по мере проникновения научной мысли в секреты направленного влияния на формирование интеллекта, эмоциональной и чувственной сфер личности ребенка, его здоровья. Особенностью ясельной педагогики является ее взаимодействие с другими отраслями знаний: психологией, физиологией, медициной.

Дошкольная педагогика - наука о закономерностях развития, формирования личности ребенка дошкольного возраста. Существует дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, технологии воспитания детей данного возраста в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях, в условиях одно-, двух-, многодетных, полных, неполных семей.

Педагогика школы изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к самым развитым отраслям науки о воспитании.

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

Педагогика взрослых и андрогогика изучает особенности работы со взрослыми и пожилыми людьми.

Педагогические дисциплины также подразделяются в зависимости от того, какая сторона конкретного вида человеческой деятельности взята за основу классификации. Выделяют *военную, инженерную, спортивную, театральную, музейную, музыкальную, производственную педагогику, педагогику исправительно-трудовых учреждений* и т. д.

Каждая из этих педагогик также имеет свой предмет. Например, военная педагогика вскрывает закономерности, обосновывает теоретические положения, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Закономерности обучения работающих, повышения их квалификации, переучивания на новые профессии изучает *производственная педагогика*.

Педагогика профессионально-технического образования представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

Исправительно-трудовая педагогика изучает закономерности перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

К педагогическим дисциплинам также относятся: *история педагогики, сравнительная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания, социальная педагогика, педагогическая психология, социология образования* и др.

История педагогики исследует возникновение и развитие учебно-воспитательной практики, педагогических теорий, общих и частных методологических концепций в различные исторические эпохи и периоды. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы глубже понимать в настоящее время решаемые вопросы.

Сравнительная педагогика занимается анализом, сравнением образования в разных странах.

Существует также *специальная педагогика (дефектология)*. Она исследует закономерности воспитания и обучения людей с физическими и психическими недостатками. В состав дефектологии входят следующие научные дисциплины: *сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика* и *логопедия*.

Сурдопедагогика изучает закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих; *тифлопедагогика* - слепых и слабовидящих; *олигофренопедагогика* - умственно отсталых, *логопедия* - наука о нарушениях речи и путях их преодоления и предупреждения.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые *частные, или предметные, методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Такова внутренняя система педагогической науки, возникновение новых отраслей которой порождается развитием общества и научного знания.

Литература:

1. Крившенко, Л.П. и др. Педагогика / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. // Под ред. Л. П. Крившенко. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. - 432 с.
2. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр Академия, 2002. - 576 с.

СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ, ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Педагогика, являясь самостоятельной, достаточно развитой наукой, имея свою четко ограниченную область исследования, не может существовать обособленно от других наук. Поскольку объектом воспитательной деятельности является растущий и развивающийся человек, педагогика прежде всего тесно связана с науками, изучающими человека.

Рассмотрим более подробно связь педагогики с общественными науками. Общественные науки помогают определить смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления.

Из *общественных наук* педагогика тесно связана с *философией*. Философское учение является методологической основой педагогики, способствует осмыслению целей воспитания и образования. От системы философских взглядов (материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависят направления педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик

образовательного процесса. У философии и педагогики имеется ряд общих вопросов и проблем, в том числе:

- проблемы цели воспитания;
- проблемы формирования мировоззрения;
- взаимосвязь коллектива и личности;
- гносеологические проблемы, связанные с разработкой теории познания и ученического познания как одной из форм познания человеком окружающей его действительности.

Педагогика также тесно связана с такими относительно самостоятельными областями философии, какими являются *этика* и *эстетика*. Они помогают решению педагогических задач нравственного, эстетического воспитания, формирования научного мировоззрения. Наблюдается связь педагогики с *социологией*, исследующей основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения, закономерности социализации, влияние социальной среды на человека, его положение в обществе, воспитания личности в различных социальных институтах. Педагогическая социология как новая наука, образовавшаяся на стыке педагогики и социологии, осуществляет перевод общих данных и результатов социологических исследований о процессах изменения социальной структуры общества, профессиональной занятости людей в конкретные задачи воспитания, которые должны решать совместно школа, семья и общественность.

Теснейшим образом связана педагогика и с *экономикой*, в частности с такой ее областью, как экономика образования. Доказано, что высокий уровень общего образования является одним из важнейших условий повышения производительности труда. Данные экономики образования необходимы для решения таких важнейших педагогических задач, как: определение затрат на обучение в связи с удорожанием жизни; определение стоимости обучения в различных типах образовательных учреждений; определение затрат на учительские кадры, на строительство, оборудование, наглядные пособия и т. д.

В решении этих вопросов педагогика и экономика опираются на данные *демографии*, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смерти, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, возрастной структуры и процессов перемещения населения невозможно решение проблемы строительства и размещения школ, подготовки учителей. Тесно связана педагогика с *биологическими науками*. Они являются естественно-научной базой педагогики и психологии.

Педагогика опирается на фундаментальные работы великих русских физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова по вопросам первой и второй сигнальных систем, нервно-психического развития человека, рефлекторной природы психической деятельности, развития и функционирования органов чувств и др.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов труда и отдыха имеют

возрастная физиология - наука об особенностях строения и функционирования организма человека, *школьная гигиена*, изучающая вопросы гигиенической организации всех видов занятий в школе.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению *коррекционной педагогики* как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей с отклонениями в развитии. Во взаимосвязи с медициной она разрабатывает систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации детей, компенсирующие имеющиеся у них дефекты.

Особое значение для педагогики имеет ее связь с *психологическими науками*, изучающими закономерности развития психики человека. Необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями.

Педагогика пользуется психологическими методами исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда пограничных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами и др. Можно утверждать, что любой прикладной раздел педагогики опирается в своих исследованиях на аналогичный раздел психологии.

Наибольшее значение для педагогики имеет *возрастная и педагогическая психология*, которая изучает закономерности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания в зависимости от возраста.

Дифференциальная психология изучает индивидуальные различия человека, вооружает педагогiku данными, необходимыми для личностно ориентированного подхода в воспитании.

Социальная психология, занимаясь изучением особенностей формирования личности, включенной в различные группы, вооружает педагогiku многими ценными данными и фактами для исследования проблем воспитания в коллективе и разработки методики воспитания учащихся через коллектив.

Устанавливаются все более тесные связи педагогики с *инженерной психологией*, исследующей взаимоотношения человека и техники. Данные этой науки помогают педагогике в научной разработке методики включения технических средств, ЭВМ, компьютеров в учебный процесс.

Связана педагогика и с *кибернетикой* - наукой об управлении сложными динамическими системами. Одним из практических результатов применения общих идей кибернетики явилось программированное обучение. Информатика и кибернетика открывают перед педагогикой новые дополнительные возможности для исследования процессов обучения и

воспитания. Используя их данные, педагогическая наука разрабатывает новые формы образовательных процессов (дистанционное обучение), совершенствует способы и механизмы управления учебно-воспитательным процессом.

Особое место в системе связей педагогики с другими науками занимают *этнография* и *фольклористика*. Изучение народных традиций, обрядов и обычаев разных народов, памятников народного эпоса служит основой для формирования особой отрасли педагогики - *народной педагогики*. Она изучает использование этих памятников культуры в воспитании современных школьников.

Все это свидетельствует, что педагогика, имея свой предмет и область исследования, тесно связана с рядом смежных наук. В отличие от других дисциплин, изучающих отдельные стороны развития человека, происходящего под влиянием разных факторов, педагогика занимается человеком в целом и ищет наиболее действенные пути формирования целостной человеческой личности.

Анализ связей педагогики с вышеназванными науками позволяет выделить следующие формы их взаимодополнения:

- творческое использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- заимствование научных методов исследования, применяемых в других науках (математическое моделирование, социологические опросы и др.);
- применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии, социологии и других науках;
- участие педагогики в комплексных исследованиях (обучение с шести лет; лечебная педагогика и др.).

Педагогика использует материалы и данные смежных наук на основе строгого их отбора, после специальной педагогической переработки, с обязательным выявлением условий и границ применения в педагогической науке.

Таким образом, педагогика является частью общей культуры человечества. Разрабатываемые ею концепции образования, воспитания и обучения имеют научную и общекультурную ценность.

Дошкольная педагогика - отрасль педагогики, изучающая закономерности развития, воспитания и форм обучения детей в возрасте, предшествующем поступлению в школу. Дошкольная педагогика опирается на методологию и категориальный аппарат общей педагогики. Исследования в дошкольной педагогике носят междисциплинарный характер и занимают пограничное положение на пересечении сфер общей педагогики, детской психологии и возрастной физиологии.

В истории педагогической мысли дошкольная педагогика длительный период не выделялась как самостоятельная отрасль. Основные принципы обучения и воспитания человека от рождения до юности, включая период дошкольного детства, сформулировал Я.А. Коменский («Материнская

школа», 1632; «Великая дидактика», 1657; «Мир чувственных вещей в картинках», 1658). Проблемы воспитания детей дошкольного возраста ставились в трудах Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Б. Базедова, И.Г. Песталоцци.

В 19 в. становлению дошкольной педагогики как самостоятельной отрасли способствовала деятельность Ф. Фребеля. В основе системы дошкольного воспитания Фребеля лежали прогрессивные идеи: представление о ребёнке как о развивающейся личности, понимание развития личности как деятельностного вхождения ребёнка в мир природных и социальных явлений, организация специальных дошкольных детских садов, приоритет в воспитании дошкольников метода игры и пр. Свои концепции дошкольной педагогики создавали П.У. Кергомар, О. Декроли, М. Монтессори.

Во 2-й половине 20 в. зарубежная дошкольная педагогика опиралась на различные течения в психологии (когнитивное, бихевиористское, психоаналитическое, гуманистическое и пр.). Практически все специалисты признают значение опыта раннего детства как решающего фактора, определяющего дальнейшее развитие ребёнка. Основные расхождения во взглядах на дошкольную педагогику касаются использования форм обучения дошкольников, игры, соотношения «академических» (когнитивных), эмоциональных и социальных факторов в формировании самосознания детей. Условно выделяются различные модели дошкольного воспитания: «академическая» (формирование умений и навыков), интеллектуальная (свободная поисковая деятельность в «обогащённой среде», вербальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками), «традиционная» (самая распространённая - основанная на сочетании умственного, эмоционального, физического и творческого развития).

В России длительное время вопросы дошкольного воспитания рассматривались в народной педагогике и преимущественно относились к семейному воспитанию. Общественное воспитание детей воспринималось в обществе негативно, дошкольные учреждения не носили массового характера. В 18 в. система закрытого воспитания детей И.И. Бецкого предусматривала и воспитание дошкольников. В 19 в. Е.О. Гугель создал школу для детей 4-6 лет и разработал дидактические основы воспитательно-образовательной работы со старшими дошкольниками. Необходимость развития дошкольной педагогики («науки до науки») признавал В.Ф. Одоевский. В создании отечественной концепции дошкольной педагогики важную роль сыграли Д.К. Ушинский, Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович, Е.И. Конради. Симонович издавала первый русский журнал по Д.п. «Детский сад» (1866-76). На рубеже 19-20 вв. получили распространение Фребелевские общества и курсы, которые разрабатывали теорию дошкольной педагогики, готовили воспитателей для детских учреждений. Идеи общественного воспитания детей поддерживал П.Ф. Каптерев. Оригинальную систему физического развития предложил П.Ф. Лесгафт. Идеи свободного воспитания дошкольников претворяли в жизнь К.Н. Вентцель, Л.К. Шлегер, Е.И. Тихеева.

После 1917 государство стало уделять дошкольной педагогике большое внимание. В 20-е гг. ещё продолжали действовать Фребелевские учреждения. На съездах по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924, 1928) выработывалась новая концепция дошкольного воспитания. В съездах принимали участие П.П. Блонский, С.Т. и В.Н. Шацкие, К.Н. Корнилов, Е.А. Аркин, Г.Н. Сперанский и др. Вопросами дошкольных учреждений занимались В.М. Бехтерев, Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина и др.

Начиная со 2-го съезда по дошкольному воспитанию (1921) в дошкольной педагогике стали главенствовать идеи марксистской педагогики. Идеологизации и политизации дошкольного воспитания в значительной степени способствовала Н.К. Крупская. Ведущими принципами дошкольной педагогики (практически до середины 80-х гг.) стали коллективизм и материализм, трудовое начало в воспитании, антирелигиозная пропаганда, критическое отношение к неидеологическим играм, праздникам, детским книгам и пр. К концу 20-х гг. детские учреждения, использовавшие системы воспитания, не одобренные Наркомпросом, были закрыты.

В 1943 при АПН РСФСР был создан сектор проблем дошкольного воспитания. В 1944-53 А.П. Усовой совместно с сотрудниками разработана система дидактики в детских садах. В 1960 создан НИИ дошкольного воспитания АПН. Его сотрудники вместе с АМН СССР создали единую программу воспитания в дошкольных учреждениях. Большое влияние на дошкольную педагогику оказали работы в сфере психологии дошкольного возраста А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Венгера, Н.Н. Поддьякова.

С середины 80-х гг. создаются новые концепции дошкольной педагогики, основанные на принципах гуманизма и демократизации и ориентированные на самоценность дошкольного детства. Государственные и частные детские учреждения работают по вариативным (в т.ч. и по авторским) программам. У родителей появилась возможность выбора детского учреждения в зависимости от своих образовательных предпочтений и финансовых возможностей. Теоретические проблемы дошкольной педагогики разрабатываются в НИИ дошкольного воспитания и семейного воспитания РАО и других учреждениях, подготовку специалистов осуществляют педагогические вузы.

Дошкольная педагогика тесно связана с рядом гуманитарных наук: с детской психологией, возрастной анатомией и физиологией, педиатрией, гигиеной, а также с рядом др. наук (языкознанием, эстетикой, этикой и т.д.), она опирается на результаты этих наук и берет то, что оказывает влияние на ее развитие.

Фундаментом педагогики является философия воспитания, являющаяся основой для осмысления целей воспитания и образования. Чтобы лучше понять взаимосвязь биологической и социальной сущностей человека, разобраться в причинах поведения ребенка, педагогика опирается на такие науки, как анатомия и физиология. Особенно большое значение для разработки вопросов обучения и воспитания имеет возрастная физиология,

раскрывающая основные принципы строения и закономерности функционирования растущего организма. Без знания этих особенностей нельзя правильно определить средства и методы воспитания, соответствующие возрасту воспитанников, организационные формы проведения тех или иных занятий или воспитательных мероприятий.

Наиболее тесная связь прослеживается между педагогикой и психологией: педагогика пользуется психологическими методами исследования. Возрастная психология, исследуя закономерности протекания и развития психических процессов растущего человека, помогает педагогике ориентироваться в познавательных возможностях, восприимчивости детей разного возраста к тем или иным воздействиям. Социальная психология изучает особенности формирования личности, включенной в различные социальные группы, помогает педагогике разработать методы и средства воздействия коллектива на личность. Интеграция педагогических и психологических наук привела к возникновению пограничных отраслей - педагогической психологии и психопедагогике: педагогическая психология изучает особенности протекания психических процессов у ребенка в ходе его воспитания и обучения, психологические закономерности педагогического воздействия на формирование личности.

Для коррекционной педагогики, в сферу действия которой попадают дети с различными нарушениями и отклонениями в развитии, не меньшее значение имеет блок медицинских наук: терапия, психиатрия, психогигиена и связанные с ними разделы научного знания.

Этика дает теоретическое обоснование морали, углубляет понимание проблем нравственного воспитания подрастающего поколения. Эстетика изучает общие закономерности развития эстетических отношений человека к действительности, искусству, служит научной основой эстетического воспитания.

Кроме того, педагогика опирается на данные исследований других наук: исторической, юридической, экономической, экологической, математической и пр. А также с отраслями, возникающими на стыке педагогики с точными и техническими науками - кибернетикой, математикой, компьютерной педагогикой и др. Например, с точки зрения кибернетики - науки об управлении сложными динамическими системами, - процесс обучения и воспитания можно представить как динамическую систему, которая управляется на основе обратной связи, идущей от управляемого центра (ребенка) к управляющему центру (учителю или воспитателю).

Литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. / Б.М. Бим-Бад // Научное издание «Большая российская энциклопедия». - М., 2002. - С. 77-78.
2. Айдашева, Г.А. Дошкольная педагогика / Г.А. Айдашева, Н.О. Пичугина, С.В. Ассаулова. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 384 с.

3. Дошкольная педагогика. Учебное пособие / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. - М.: Изд-во «Просвещение», 1983. - 280 с.
4. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е.А. Лобанова. - Балашов: Николаев, 2005. - 76 с.
5. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учебное пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. - М.: Владос, 2008. - 263 с.
6. Смирнова, Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студентов педучилищ и колледжей / Е.О. Смирнова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 119 с.
7. Чмелёва, Е.В. Педагогика дошкольного детства в России конца XIX - начала XX веков: историко-педагогический очерк: монография / Е.В. Чмелёва. - Смоленск: Изд-воСмолГУ, 2008. - 220 с.

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ЕГО СТРУКТУРА. ЦЕЛОСТНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

Обеспечение единства обучения, воспитания и развития составляет сущность педагогического процесса. Его сущность и содержание зависят от состояния общественных процессов. Вместе с тем педагогический процесс школы, отражая состояние социальных процессов, оказывают влияние на развитие производства, культуры и социальных отношений.

По определению, данному Б.Т. Лихачевым, «педагогический процесс - это целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей» [3, с. 102].

Он существует как развивающаяся система, имеющая свою структуру. Системообразующим звеном педагогического процесса специалисты считают педагогическую деятельность. В педагогическом процессе педагог выступает одновременно как его субъект и объект. Как субъект педагогического процесса он получает специальное образование, формирует свое мировоззрение и вырабатывает свои нравственно-эстетические принципы, развивает способность к организации жизни детей и воздействию на них. Педагог как объект педагогического процесса в результате общения с детьми, коллегами, родителями подвергается различным воздействиям и стремится к самосовершенствованию.

Другим основным компонентом педагогического процесса, его субъектом и объектом является ребенок. Ребенок, являясь развивающейся личностью, обладающей естественными потребностями и задатками, стремлением к самовыражению, к восприятию педагогических воздействий или сопротивлению к ним, выступает субъектом педагогического процесса. Ребенок как объект педагогического процесса представляет собой

индивидуальность, развиваемую в соответствии с педагогическими целями.

В качестве третьего компонента педагогического процесса выступает его содержание, включающее основы человеческого опыта в области общественных отношений, производства, науки, культуры. Благодаря содержанию осуществляется социализация детей.

Организационно-управленческий комплекс, в рамках которого происходят все педагогические события, представляет четвертый структурный компонент педагогического процесса. Управленческая система включает в себя организационные формы, методы обучения и воспитания.

Пятым компонентом педагогического процесса является диагностика. Способы и приемы диагностики используются в целях изучения эффективности педагогического процесса. В ходе диагностики определяются уровень знаний, умений и навыков детей, результаты трудовой и общественной деятельности, фиксируются нравственные выборы, поступки, поведение. Проведение диагностики невозможно без наличия критериев, по которым можно судить об успешности педагогического процесса.

Седьмым структурным компонентом педагогического процесса является организация взаимодействия с общественной средой. Педагогический процесс, обособляясь в специальную систему, не изолируется от жизни. Педагогизация общественной жизненной среды составляет одну из целей педагогической деятельности. Педагогически организованной средой Б.Т. Лихачев считает согласованную с педагогическими целями деятельность семьи, общественных организаций, неформальных объединений.

Взаимодействие всех этих компонентов в определенный момент времени с учетом конкретных событий представляет собой педагогическую ситуацию, из системы которых и складывается педагогический процесс. По мнению Б.Т. Лихачева, педагогическая ситуация возникает в результате целенаправленного, содержательного взаимодействия педагога и детей, детей между собой, ребенка с явлениями окружающей среды. Она приводит к определенным изменениям в личности растущего человека благодаря реализации предусмотренным педагогом задач воспитания, обучения, развития.

Педагогический процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а иное качественное образование, специфика которого обусловлена целостностью, подчинением всех составляющих его процессов единой цели. Сложность отношений внутри педагогического процесса заключается в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; в наличии общего и сохранении специфического.

Необходимость единства обучения и воспитания в организации жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении подчеркивают и авторы «Концепции дошкольного воспитания» (1989). Условием такого единства авторы называют общий подход к отбору материала и организации

воспитания и обучения, который предполагает обогащение содержания и форм детской деятельности.

Характеристиками целостного педагогического процесса детского сада А. Г. Гогоберидзе считает: целостность медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка; целостность воспитательных, образовательных и развивающих задач; целостность жизнедеятельности детей; целостность взаимодействия детей со взрослыми; целостность образовательного пространства.

Следует отметить, что к 90-м годам 20 века для российского дошкольного образования наиболее распространенным и традиционным принципом построения педагогического процесса становится учебный принцип или учебная модель. Этот принцип получил обоснование в работах исследователей середины 20 века и, прежде всего, в трудах А.П. Усовой. С середины 20 века практические работники были ориентированы на учебную модель организации педагогического процесса, в соответствии с которой воспитатели ежедневно проводили занятия. По сути, они представляли собой уроки по математике, развитию речи и другим «предметам», адаптированные с учетом особенностей детей дошкольного возраста. Таким образом, обучение стало рассматриваться в роли ведущего процесса, который «ведет» за собой воспитание и развитие. Соответственно и учебной деятельности стала отводиться ведущая роль.

Но учебный принцип построения педагогического процесса противоречит с основным положением отечественной научной психолого-педагогической школы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). По мнению этих ученых:

- учебная деятельность не только не является ведущей, но даже адекватной деятельностью детей в дошкольном возрасте; ее предпосылки формируются к концу дошкольного детства;
- «предметный» принцип построения образовательного процесса не соответствует возрастным особенностям дошкольников;
- деятельность педагога и детей на специально организованных занятиях нельзя считать совместной деятельностью взрослого и детей, так как главной составляющей занятия является воздействие, а главной составляющей совместной деятельности - взаимодействие, сотрудничество [4].

Все вышесказанное актуализировало поиск путей обновления организации педагогического процесса в дошкольных учреждениях, и было учтено авторами «Концепции дошкольного воспитания». Ключевым условием обновления работы дошкольного учреждения они называют гуманизацию целей и принципов образовательной работы с детьми [2].

Одним из путей гуманизации авторы Концепции считают переход на личностно-ориентированную модель организации педагогического процесса, основу которой составляет сотрудничество педагога и ребенка. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции. При этом приоритетное

место в педагогическом процессе отводится игре, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. Игра должна основываться на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом и стать основной формой организации детской жизни.

В работе С.А. Козловой, Т.А. Куликовой раскрыт ряд принципов построения педагогического процесса в контексте личностно-ориентированной модели:

- 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 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.

Наряду с этим принципом к организации педагогического процесса в дошкольном учреждении получает развитие предметно-средовой принцип. Главное в предметно-средовой модели:

- действия с дидактическим материалом автоматически развивают ребенка;
- педагогу отводится второстепенная роль, опосредованная созданием дидактического материала.

Не умаляя значение взаимодействия ребенка со взрослым, следует отметить, что в соответствии с действующими нормативными правовыми документами регулирующими деятельность дошкольных учреждений одной из основных форм организации образовательного процесса является самостоятельная деятельность ребенка. Под самостоятельной деятельностью О.А. Скоролупова, Н.В. Федина понимают свободную деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами предметно-развивающей среды, обеспечивающей выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющей ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально [4, с.42]. В настоящее время общепризнано, что полноценная организация образовательного процесса невозможна без целенаправленного создания предметно-развивающей среды, обеспеченного конкретными методическими рекомендациями разных авторов. Эта модель имеет многолетнюю историю развития, как и комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

В 50-80-е годы прошлого века, тематический принцип, как и предметно-средовая модель построения образовательного процесса были

подвергнуты критике сторонниками учебной модели - А.П. Усовой и сотрудников института АПН РСФСР. Недостатками были названы следующие:

- тематическая узость (организация различных видов деятельности детей была посвящена в течение определенного времени конкретной теме);
- поглощение выбранной темой всего образовательного процесса, отсутствие внимания к другим значимым общественным явлениям;
- эпизодичность темы в жизни ребенка: после прохождения тема считалась изученной и к ней больше не возвращались, следовательно, она не оставляла глубокого следа в сознании детей [4].

Следует отметить, что комплексно-тематическая модель построения образовательного процесса до утверждения ФГТ развивалась и внедрялась в практику дошкольных учреждений разными специалистами. В практике накапливался опыт реализации комплексно-тематического принципа в различных формах: ряд событий, связанных сюжетом; выполнение проекта, включающего объединение различных видов детской деятельности; объединение деятельности детей на основе сезонности, юбилейных дат, праздников, традиций. Обобщение позитивного опыта реализации комплексно-тематического принципа позволило специалистам рекомендовать данный принцип организации педагогического процесса для его широкого применения в практике дошкольных учреждений после утверждения Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы.

После введения ФГТ педагогический процесс в практике дошкольных учреждений строится с позиций комплексно-тематического принципа в тесной взаимосвязи с принципом интеграции. О.А. Скоролупова, Н.В. Федина под интеграцией содержания дошкольного образования понимают «состояние связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающее целостность образовательного процесса» [4,с.45]. Причем тема выступает механизмом не только интеграции содержания, но и организационных форм, в которых будут взаимодействовать различные виды детской деятельности. По мнению специалистов темы, в рамках которых решаются задачи из разных образовательных областей, с одной стороны, должны быть значимыми для общества, с другой стороны, вызывать интерес детей, обеспечивая мотивацию образовательного процесса.

Построение образовательного процесса в соответствии с комплексно-тематическим принципом более сложно по сравнению с работой в логике учебной модели. В настоящее время в массовой практике дошкольного образования используются следующие модели организации педагогического процесса: учебная, личностно-ориентированная, предметно-средовая, комплексно-тематическая. Как отмечают О.А. Скоролупова, Н.В. Федина, в дошкольных учреждениях, реализующих в настоящее время комплексно-тематическую модель (проекты, праздники, события), обращают на себя

внимание и «увлекательность» образовательного процесса, и «полнота жизни» всех его участников - детей, родителей, педагогов.

Литература:

1. Гогоберидзе, А.Г. и др. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. // Под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013.-464 с.
2. Концепция дошкольного воспитания //Дошкольное воспитание . - 1989. - № 5. - С. 10-23.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов учебного заведения / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
4. Скоролупова, О.А. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании /О.А. Скоролупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание. - 2010. - №5. - С. 40-45.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИКИ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современную педагогическую теорию и практику достаточно прочно вошли понятия «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения», «технология в образовании» и т.д.

Согласно словарному толкованию «технология» (от греч. *техне* - искусство, мастерство, умение) - совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Все современные производства основаны на технологиях. Технология - это способ, и результат внедрения научных достижений. Технология включает также и искусство владения процессом.

На основе ретроспективного анализа научной литературы Т.С. Назарова приходит к выводу, что впервые термин «педагогическая технология» упомянут в 20-е годы прошлого столетия в работах по педологии, базирующихся на трудах по рефлексологии (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский). В это же время получило распространение и другое понятие - «педагогическая техника». В педагогической энциклопедии 30-х гг. XX века оно трактуется как совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий.

В 40-50-е гг. в связи с внедрением технических средств в учебный процесс, появился термин «технология образования». В последующие году, по утверждению Т.С. Назаровой, под влиянием работ по методике применения различных ТСО он модифицировался в «педагогические технологии».

В середине 60-х гг. прошлого столетия содержание этого понятия широко обсуждалось в педагогической печати за рубежом и на международных конференциях. В итоге определились два направления его толкования в зависимости от результатов исследований в данной области в различных странах. Сторонники первого направления в качестве обязательного признака педагогической технологии называют применение технических средств и средств программированного обучения. Представители второго направления главное видели в повышении эффективности организации учебного процесса и преодолении отставания педагогических идей от стремительного развития техники. К началу 70-х годов в США, Англии, Испании, Японии уже издавались журналы по вопросам педагогической технологии, а в дальнейшем этой проблемой начинают заниматься специализированные учреждения. В 1965 году в связи с необходимостью модернизации учебного оборудования, без которого «не работали» прогрессивные методики обучения в АПН СССР был организован НИИ школьного оборудования и технических средств обучения. Само понятие еще не было распространено среди отечественных педагогов.

В 1977 г. На Международном семинаре по данной проблеме были достаточно четко указаны признаки технологического процесса в обучении. С.Г. Шаповаленко назвал три признака: знание и совершенное владение техникой, наличие фонда аудиовизуальных средств, владение методикой их эффективного использования. Некоторые ученые, в частности Л. Салан (Венгрия), называют большее число признаков технологии обучения, включив в него планирование, анализ целей, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств, наиболее соответствующих целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения.

Согласно точке зрения Э. Бистерски и Ж. Целлер, технология обучения является не только вспомогательным средством и новой системой, но и играет большую роль в развитии учебного процесса, изменяя его организационные формы, методы, содержание, что в свою очередь, оказывает определенное влияние на мышление педагогов и слушателей. В таком толковании технологии подчеркивается не только важность взаимосвязи всех компонентов обучения в единой системе, но и то, что их развитие влечет за собой изменение в сознании педагога и учащихся.

Таким образом, к концу 70-х - началу 80-х гг. вследствие развития техники и компьютеризации обучения за рубежом понятия «технология обучения» и «педагогическая технология» многими учеными стали трактоваться как система средств, методов организации и управления учебно-воспитательным процессом. При этом были выделены две стороны педагогической технологии: применение системного знания для решения практических задач и использование в учебном процессе технических средств (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж - Великобритания; К. Чедуик, Д. Финн - США; К. Бруслинг - Швеция; Т. Сикамото - Япония; Т.А. Ильина, Л.П. Прессман, С.Г. Шаповаленко - СССР).

В 80-90-е гг. в отечественной педагогике продолжают попытки дальнейшего осмысления сущности понятия «технология» применительно к сфере образования. Одни авторы стремятся к дальнейшей детализации понятия «педагогические технологии», другие – его упрощают, используя при этом слишком общие формулировки.

По мнению И.Я. Лернера, педагогическая технология предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых [3].

Т.С. Назаровой названы главные признаки технологизации, которые отражают ее возможности: стандартизация, унификация «образовательного процесса» в системе массового образования, вынесение творческой организации, упорядочение образовательной системы на основе иерархии ступеней организации и соответствующих им специфических технологий. По мнению ученого, педагогические технологии не являются чем-то принципиально иным по сущности, чем другие технологии. Как и любые иные, они имеют свои отраслевые особенности. К ним автор относит методы, средства и то, с каким «материалом» имеют дело. Как технологии, связанные с сознанием человека, со сложными и не во всем ясными вопросами научения, педагогические технологии отличаются от производственных, биологических и даже, возможно, от информационных [4].

Т.С. Назарова считает, что специфика проявляется в наличии воспитательного компонента и в необходимости учета философского, психологического, медицинского и экологического аспектов проблемы. Согласно ее точке зрения, именно развитие средств обучения и связанных с ними методик, увеличение их «веса» в педагогических системах от эпохи к эпохе стимулировало процесс технологизации педагогики. Под давлением технологического опыта других отраслей педагогические технологии обретают новые возможности воздействовать на процесс обучения, повышать его эффективность. Но для этого процесса характерна спонтанность и сложность управления им. Адаптация новых технологий в образовательной сфере особенно хорошо прослеживается по такому показателю, как внедрение в обучение новых информационных технологий. Т.С. Назарова обращает внимание на то, что ошибочно технологизацию образования сводить к информатизации. Она называет информатизацию лишь этапом технологизации, революционным «поворотом» этого процесса.

Так, например, Т.С. Назарова под педагогической технологией понимает область знания, включающую методы, средства обучения и теорию их использования для достижения целей обучения. То есть исследователь связывает данное понятие только с процессом обучения. Но при этом отмечает, что для педагогической технологии свойственны общие черты и закономерности реализации учебно-воспитательного процесса [4].

Достаточно подробное освещение проблема педагогической технологии получила в работах В.П. Беспалько. По мнению ученого, в основе любой педагогической технологии лежит системный подход. В этой связи он считает, что педагогическая технология – проект определенной педагогической

системы, под которой понимает совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности [1].

По мнению Г.К. Селевко, «педагогическая технология - это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [6].

Таким образом, в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют различные позиции. Педагогическая система образовательного учреждения включает целый ряд технологий. Многообразие существующих технологий в образовании упорядочены.

В основу объединения технологий в классы положены следующие признаки: 1) уровень применения; 2) философская основа; 3) методологический подход; 4) ведущий фактор развития личности; 5) научная концепция передачи и освоения опыта; 6) ориентация на личностные сферы и структуры индивида; 7) характер содержания и структуры; 8) основной вид социально-педагогической деятельности; 9) тип управления учебно-воспитательным процессом; 10) преобладающие методы способы; 11) организационные формы; 12) средства обучения; 13) подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия; 14) направления модернизации; 15) категория педагогических объектов [6].

С.Н. Николаева, взяв за основу теоретические положения, касающиеся феномена педагогической технологии, рассматривает данное понятие применительно к сфере дошкольного образования. Согласно ее точке зрения педагогическая технология - «это система методических мероприятий воспитательно-образовательного процесса, которая спланирована на весь учебный год и представлена в подробном описании, что позволяет многократно воспроизводить ее разными педагогами и в разных условиях образовательного пространства» [5]. Особенностью любой педагогической технологии является ее соотнесенность с конкретной концепцией или программой. Функция технологии - представить развернутую систему воспитательно-образовательных мероприятий, которые реализуют на протяжении учебного года все их ведущие идеи, а на выходе обеспечивают результат - повышение уровня образованности и воспитанности детей.

В дошкольной педагогике примером развернутой педагогической технологии является система Н.М. Крыловой, В.Т. Ивановой «Детский сад - дом радости». Цель этой системы состоит в том, чтобы развить в каждом дошкольнике индивидуальность, общественную направленность. В этой системе представлено и планирование в виде поднебного сценария - подробно описаны воспитательно-образовательные мероприятия с группой в целом, подгруппами детей, и индивидуально не только на каждый месяц, неделю, день, но и на все режимные моменты с утра до вечера. По мнению авторов, разработавших эту систему, такой план-сценарий в практике работы детского

сада должен обеспечить результат развития детей в соответствии с намеченными целями [5].

В процессе организации образовательной деятельности дошкольников широко применяются игровые технологии обучения детей. Игра выступает как некое обрамление образовательной деятельности (игра-путешествие и т.д.). Игровые приемы и ситуации являются средством побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности. Применение игровых приемов при организации непосредственной образовательной деятельности дошкольников происходит по следующим направлениям: дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Реализация технологии предполагает действия по этапам. Например, воспитание безопасного поведения в дошкольном возрасте включает несколько технологических этапов, позволяющих получить эффективный результат. Эти этапы представляют алгоритм деятельности воспитателей в каждой возрастной группе.

Первый этап - диагностический. Он направлен на изучение отношения детей к разнообразным опасностям, уровень их понимания, уточнение представлений детей о правилах безопасного поведения, анализ личного опыта детей.

Второй этап предполагает работу по расширению первоначальных представлений детей о правилах безопасного поведения, накопление необходимых знаний и умений посредством совместной деятельности воспитателя и ребенка. На этом этапе целесообразно использование следующих методов: игровые проблемные ситуации, познавательные беседы с детьми, общение с представителями МЧС, разучивание рифмованных правил и отгадывание загадок, рассматривание иллюстраций и т.д.

Третий этап направлен на закрепление детьми полученного опыта (приобретенных представлений и умений), его воспроизведение в различных ситуациях и выработку осознанного отношения к соблюдению правил безопасности. Совместная деятельность педагога и детей предполагает: чтение и обсуждение произведений художественной литературы, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, наблюдения, экскурсии, решение проблемных задач и ситуаций, проектную деятельность и т.д.

Четвертый этап связан с формированием и закреплением у детей чувства *ответственности*. В ходе него дошкольники усваивают требования безопасного поведения в разных видах совместной и самостоятельной деятельности. Одним из основных приемов во взаимодействия с детьми выступает положительное подкрепление со стороны взрослого.

Пятый этап работы развивает у детей *чувство контроля и самоконтроля*. На этом этапе педагог ставит задачу овладения детьми умением ориентироваться в ситуации опасности. Каждый этап технологии

воспитания безопасного поведения у дошкольников предполагает использование различных методов, приемов и средств [2].

К примеру, технологическое обеспечение программы «Юный эколог» С.Н. Николаевой включает в себя ряд модулей, которые имеют общеразвивающее значение. К ним относятся: циклы наблюдений за обитателями живого уголка; совместная деятельность воспитателя с дошкольниками, направленная на создание и поддержание необходимых условий для обитателей уголка природы; систематическое моделирование в календарях длительно протекающих изменений в природе, связанных с сезонными явлениями, ростом и развитием растений и животных; доступные по содержанию и социально значимые экологические акции; разные типы экологических занятий.

Мероприятия и экологически ориентированные виды деятельности, равномерно распределенные во времени учебного года и увязанные с важнейшими событиями социально-природного характера, обеспечивают успех технологии. Последовательность реализации модулей-мероприятий задается временем года. Система этих модулей представляет матрицу воспитательно-образовательной технологии на учебный год. Технологии экологического воспитания дошкольников имеет ряд специфических черт, проистекающих из их «природного» содержания и детей. Стержнем каждой технологии являются закономерные события в природе и обществе. Технология для каждого возраста находится в зависимости от эколого-развивающей среды в ДОУ.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192с.
2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.; под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.
3. Лернер, И.Я. Внимание: технология обучения / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. - №3. - С. 138-141.
4. Назарова, Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997, №3.
5. Николаева, С.Н. Система экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. - М.: Мозаика-синтез, 2011. -256с.
6. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий. - 2005. - 288 с.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И ЕЁ ИСТОЧНИКИ. ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ. СВЯЗЬ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Семейная педагогика – это наука о воспитании в семье, изучающая специфику условий семейного воспитания, их потенциальные возможности, разрабатывающая научно обоснованные рекомендации родителям по формированию личности ребенка. Именно наука позволяет решать многие вопросы воспитания, обнаруживает трудности и помогает найти верное решение [12].

В отечественной и зарубежной педагогике имеется немало работ, заложивших теоретические основы семейной педагогики. Но становление семейной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания началось сравнительно недавно. В связи с этим определены ее объект и предмет изучения.

Объект семейной педагогики – состояние и основные тенденции развития семьи как воспитательного института [11].

Предмет семейной педагогики – сущность, механизмы воспитания в семье, влияние этого процесса на становление личности ребенка.

Цель воспитания ребенка в семье и в детском саду – всестороннее развитие личности [11].

В семье воспитание осуществляется постоянно при помощи авторитета взрослых, их примера, семейных традиций. Но в ней нет четких организационных форм, как, например, занятие или уроки. Воспитание осуществляется через жизнедеятельность семьи путем индивидуального воздействия на ребенка.

Семейная педагогика решает определенные задачи. Она призвана изучать состояние, основные тенденции и закономерности воспитания детей в семье. Поэтому в круг ее задач входят:

- разработка теоретических проблем семейного воспитания;
- изучение опыта семейного воспитания;
- внедрение научных достижений в практику семейного воспитания;
- исследование путей повышения педагогической культуры родителей;
- обоснование целесообразного соотношения семейного и общественного воспитания и технологии взаимодействия родителей и профессиональных педагогов [5].

Методы семейной педагогики, как и любой другой отрасли педагогической науки, делятся на две группы:

- 1) методы воспитания и обучения, с помощью которых осуществляется домашнее воспитание;
- 2) исследовательские методы, которые используются для изучения семьи как воспитательного института [5].

Изучение семьи вызывает определенные трудности в силу того, что она представляет собой относительно замкнутую ячейку общества. Исследование семьи осуществляется на разных уровнях: теоретическом и эмпирическом.

Эмпирическим путем собирается фактический материал, характеризующий семью и домашнее воспитание. Факты представляют собой нечто реальное, конкретное из области изучаемых явлений, поэтому важно установить их и описать. В социальной действительности, клеточкой которой является семья, нет изолированных фактов и явлений: они все взаимосвязаны. Поэтому в задачи эмпирического уровня исследования входит обнаружение объективных связей, всестороннее изучение любых фактов и явлений домашнего воспитания в связи с другими социальными характеристиками семьи (например, особенности воспитания в зависимости от состава семьи, ее типа и т.д.).

Для сбора фактического материала используется комплекс взаимодополняющих методов: изучение литературных источников, наблюдение, беседа, «педагогический консилиум», метод независимых характеристик, метод сочинений, изучение и обобщение опыта, изучение продуктов деятельности детей, изучение документации, опытная работа и др. [11].

Следует обратить внимание на то, что при изучении семьи и семейного воспитания педагогический эксперимент имеет более ограниченное применение, чем при исследовании различных проблем общественного воспитания. Дело заключается в том, что в ходе эксперимента педагогические явления изучаются в специально созданных условиях в течение более или менее длительного периода. При этом экспериментатор активно вмешивается в процесс изучаемого явления, устраняет одни факторы и усиливает другие. Семья, в силу своей закрытости, неохотно впускает экспериментатора в свои стены, в свой внутренний мир.

В последние годы широкое распространение получили социологические методы: социологические опросы, интервьюирование и анкетирование, тестирование, социометрия. Активно используются психологические методы, которые углубляют и расширяют представления о современной семье и одновременно ставят испытуемых перед необходимостью осознать свои взаимоотношения с близкими, сделать выбор в пользу наиболее предпочтительного т.д. Усилия исследователя (социолога, психолога) направлены на то, чтобы мобилизовать социальную активность испытуемых, посредством которой вырабатываются позитивные представления о различных сферах семейного образа жизни, приемах воспитания, технологии ведения домашнего хозяйства и т.д. Разработана методика изучения семьи глазами ребенка с помощью рисунков, наблюдения игр и других видов деятельности, шкалирования привязанности ребенка к членам семьи, его самооценки и др. [15].

Для сбора и обработки полученного фактического материала применяются математические методы: шкалирование, ранжирование, вычисление средних величин и др. На основе количественных данных строят

диаграммы, графики, таблицы. Количественные показатели делают результаты исследования более убедительными, поддающимися сравнению с данными, полученными другими учеными. С развитием компьютерной техники расширились возможности математической обработки большого объема данных. Так, во многих странах систематически публикуются обработанные путем компьютерной техники статистические данные, характеризующие современную семью по разным параметрам (количественный состав, тип семьи, уровень образования родителей, детей и т.д.). Поэтому и в эмпирических исследованиях возникла тенденция некоторого преувеличения роли количественных показателей. Вместе с тем следует учесть, что количественные показатели не могут раскрыть многие существенные процессы, характеризующие семью и домашнее воспитание. В связи с этим целесообразно использовать количественные данные для дополнения, аргументации качественного анализа собранного фактического материала, но не подменять его.

Исследования теоретического уровня ведутся соответствующими методами. К ним относятся методы теоретического анализа и диалектического познания, сравнительно-исторический и сравнительно-сопоставительный анализ, раскрытие, обобщение и систематизация полученных данных, прогностическое моделирование и др.

Мир семьи прямо или косвенно представлен в художественно-образной форме: в литературе, живописи, музыке, произведениях народного творчества. С помощью указанных средств можно углубить характеристику семьи, особенно в сравнительно-сопоставительном, ретроспективном планах. Например, в художественной литературе XVIII-XIX вв. содержится интересный материал о традициях семейного воспитания, о деятельности домашних наемных педагогов (гувернеров, гувернанток, учителей), о взаимоотношениях поколений и т.д. [6]

Таким образом, методы изучения семьи представляют собой инструменты, с помощью которых собираются, анализируются, обобщаются данные, характеризующие семью, вскрываются многие взаимосвязи и закономерности домашнего воспитания.

Как отмечает Т.А. Куликова, семья является сложнейшей подсистемой общества и выполняет разнообразные социальные функции, именно поэтому она является объектом исследования многих наук, изучающих те или иные стороны ее развития и функционирования. Современную семью изучают такие науки, как философия, социология, демография, экономика, юриспруденция, психология, педагогика, медицина, этнография и др. Каждая из этих наук касается так или иначе вопросов воспитания детей, поскольку оно пронизывает все аспекты жизнедеятельности семьи [11].

Философия является теоретической основой осмысления опыта домашнего воспитания, научных трудов в этой области и создания на этой основе педагогических концепций. Философия семья интересуется как важнейшая сфера самореализации человека.

Демография и социология изучают состояние и тенденции развития современной семьи. Данные этих наук используются для определения государственной семейной политики. В поле зрения демографии находятся проблемы состава семьи (по возрастным, национальным и другим признакам), ее занятости трудовой деятельностью, соотношения поколений, деторождения и др. Социология рассматривает семью как социальный институт, как универсальный фактор социализации ребенка. Ее интересуют типы, формы и функции семьи, организация и этапы семейной жизни.

Экономика изучает хозяйственную сторону жизни семьи, ее обеспеченность жильем, работой, производство детского питания, одежды, игрушек и др.

Юриспруденция определяет правовые основы семьи, брака, домашнего воспитания. Правовые нормы регламентируют статус, права и обязанности родителей и детей в сфере семейной жизни, домашнего воспитания.

Для этики важны проблемы семьи как «цитадели» нравственности: каковы ее нравственные ориентации, традиции [14].

История изучает становление семейного воспитания, его эволюцию на разных стадиях исторического развития, характер родительских чувств, ролей и отношений. В эволюции семейного воспитания историки просматривают некоторые глобальные тенденции, однако в этой области особенно велика специфика менталитета того или иного народа, его традиций, уходящих корнями в далекое прошлое.

В связи с этим очень важны исследования этнографов, которые помогают сохранить национальную культуру, возродить ценные идеи, традиции, обычаи национально-этнического домашнего воспитания.

Объектом изучения психологии является семья как социальная группа. Исследуются особенности общения в семье, характер детско-родительских отношений, слагаемые психологической атмосферы, благоприятной для формирования личности [7].

Семья и семейные отношения традиционно входили в круг научных интересов медицины, физиологии. В настоящее время актуальны исследуемые этими науками проблемы здорового образа жизни, профилактики заболеваний. Изучение причин детской смертности, врожденных уродств, взаимоотношения полов и др. имеет непосредственное отношение к современной семье, во многом определяет степень ее благополучия. В этом плане важны данные о наследственности, ее связи со средой, воспитанием и развитием ребенка. Поистине международной проблемой стали физические и психические отклонения в развитии современных детей, обусловленные нарушением наследственных механизмов вследствие аморального образа жизни родителей, их пристрастия к курению, алкоголю, наркотикам. Комплекс проблем, связанных с наследственностью, изучает генетика. Педагогику интересуют семья как первый и самый мощный воспитатель ребенка, она изучает пути повышения педагогической культуры родителей, формы взаимодействия семьи с другими социальными институтами.

Итак, очевиден вывод о том, что многие науки в границах своего предмета изучают те или иные характеристики современной семьи, важные для семейной педагогики. Однако в последние десятилетия назрела необходимость в интеграции как научных знаний о семье, так и методов ее изучения в рамках одной науки, которая обеспечит междисциплинарный подход и системный анализ современной семьи, ее функций, важнейшей из которых является воспитательная. Такая комплексная системная наука о семье находится в стадии своего формирования и называется фамилистикой.

Как и все отрасли педагогической науки, семейная педагогика развивается, анализируя, обобщая, вбирая в себя все ценное, созданное педагогической мыслью прошлых времен.

Первые идеи семейного воспитания, представления о любви, родителях, детях, предках сложились в народной педагогике на основе многовекового житейского опыта, т.е. эмпирическим путем. Они передавались из века в век, из семьи в семью посредством традиций, национально-этнической обрядности, обычаев, фольклора, произведений декоративно-прикладного искусства, что обеспечивало народу воспроизводство себя, своей духовной культуры, национального характера и психологии в ряду сменяющих друг друга поколений. Можно с полным правом сказать, что в народной педагогике определился свой образ воспитания, своя «система» правил и норм поведения, воплощенных в этическом кодексе, традициях, обрядах, обычаях [6].

Семья занимает особое место в народной педагогике, поскольку она рассматривалась в традиционной культуре как естественное природное окружение, определяющее порядок домашнего воспитания, его содержание. Порядок домашнего воспитания обеспечивает определенный уклад семьи, традиции, обычаи, праздники, обряды. Домашнее воспитание ориентировано на мирскую, повседневную жизнь человека. Его цель - подготовить ребенка к этой жизни, чтобы она была ему «не в тягость, а в радость». Нравственная гарантия благополучия человеческой жизни - добросовестный труд, к которому приучают ребенка с малых лет. Об этом свидетельствует народная мудрость: «Человек рожден для труда», «Без труда нет добра», «Без хорошего труда нет плода», «Без дела жить только небо коптить» и др.

В созданных много веков назад и в бытующих в настоящее время средствах народной педагогики (сказках, пословицах, поговорках, легендах, песнях, играх) содержится своеобразная программа «домостроения», в которой определены основы семейной жизни, правила ведения хозяйства, этика отношений, приема гостей и др. Положительные герои в сказках почитают и уважают своих родителей, заботятся о детях, с нежностью относятся к братьям и сестрам, готовы на подвиги во имя любви. В пословицах метко выражены представления народа о семье и семейных отношениях, правилах взаимоотношений, которые не потеряли своей нравственной ценности и поныне. Напомним некоторые из них: «Муж - голова, жена - душа», «Кто не вдовел, тот беды не терпел», «Легко дитяtko нажать, нелегко вырастить», «Ругай жену без детей, а детей - без людей»,

«Выбирай жену не в хороводе, а в огороде», «Дитячко что тесто: как замесил, так и выросло», «Домок-то вести - не вожжами трясти, а надо концы с концами свести» и др. [5].

Прогрессивные черты русской семейной педагогики, в которых, как отмечал известный историк В.С. Соловьев, коренится «нравственное начало народа», включают почитание старших и особое внимание к малым, поклонение земле-кормилице, воздание чести дому, приобщение детей к истории семьи, сохранение традиций, обычаев, помогающих подрастающему поколению осознать свою роль наследников народных ценностей.

Таким образом, в семейной педагогике каждого народа отражаются его идеалы, представления о цели и средствах воспитания, реализация которых способствует формированию у детей лучших черт национального характера, готовит к самостоятельной достойной жизни. Естественно, что семейная педагогика как отрасль педагогической науки, разрабатывая теоретические основы домашнего воспитания, опирается на семейную народную культуру, в которой, как в фокусе, собран исторический опыт домашне-семейного воспитания (И.В. Бестужев-Лада, Г.Н. Волков, В.М. Петров и др.) [1].

Отмечая несомненно сильные стороны семейной народной педагогики (стабильность, надежность, эффективность), не следует абсолютизировать и пытаться восстановить как можно полнее в нынешних условиях семейное традиционное воспитание, сложившееся на протяжении истории того или иного народа. Прежде всего, как справедливо, отмечают современные ученые (И.В. Бестужев-Лада, И.С. Кон), семейная ткань отношений, которая создавалась веками, претерпевает трансформацию, появляются новые ценности, образцы, расширяющие социально-культурные представления человека. Так, в современной семье дети становятся главной ценностью, стремительно растет рейтинг эмоциональных внутрисемейных отношений и т.д. Следует учитывать и то, что народной педагогике присущи и некоторые отрицательные черты, обусловленные историческими устоями жизни: предрассудки и суеверия, «доминирование словесных мер воздействия» (Г.Н. Волков), излишняя строгость в обращении с детьми, деспотизм родителей и т.д. Свидетельства тому можно найти в трудах историков, например в книге Н.И. Костомарова «Домашняя жизнь и нравы великорусского народа». Об этом повествуют и художественные произведения, среди которых - широко известные автобиографические книги А.М. Горького «Детство», «В людях». Говоря о семейной народной педагогике, необходимо иметь в виду, что она развивалась, взаимодействуя с религией, религиозными представлениями о цели, функциях и средствах воспитания. Усилия религии, и не только православной, сосредоточены на душе человека, на ее спасении от «плохих» помыслов, дел, чувств. Человек должен прожить свою жизнь так, чтобы в ее кульминационный момент - момент смерти - душа предстала перед судом Божиим чистой и светлой [9].

Несмотря на определенные различия, обе системы воспитания - народная и религиозная - смыкались в подходах к основным моральным общечеловеческим ценностям, в ряду которых достойное место занимают

семья, категории добра и зла, счастья и др. Из десяти библейских заповедей шесть представляют собой не только религиозные предписания, но, можно сказать, элементарные правила человеческой жизни, следование которым поможет человеку стать лучше, добрее, сделав тем самым счастливее себя и других людей. В Библии, Коране, Талмуде высоко ставятся любовь, целомудрие, супружеская верность, женская честь, почитание предков, забота о родителях.

До широких народных масс важнейшие с точки зрения той или иной религии педагогические знания всегда доносились с помощью проповеди, так называемой церковно-учительной литературы, состоящей из различных Слов и Поучений. Проповеди, Слова и Поучения охватывали широчайший круг морально-нравственных проблем, толковали основы вероучения. В нашей стране популярной была и осталась до сего дня «семейная» тематика, как-то: забота о ближних; почитание родителей; помощь немощным; воспитание трудолюбия, терпения, скромности и др.

Семья - одна из основных тем древнерусских литературно-педагогических памятников, относящихся к X-XIV вв., отечественных сборников XIV-XIX вв. Педагогическая мысль Древней Руси отчетливо проявилась в «Поучении к детям» князя Владимира Мономаха, в таких памятниках литературы и письменности, как «Пчела», «Прологи», «Златоуст» и др. В понимании древнерусских авторов истинная мудрость семейного воспитания связана с высокой нравственностью, с христианскими добродетелями.

Воспитание детей в любви и уважении к родителям, почитании предков - одна из ведущих идей древнерусской педагогики. Другая идея - растить будущего семьянина с малых лет, путем привития положительных нравственных качеств (трудолюбия, кротости, терпимости, уступчивости, прилежания, скромности, честности и др.). Так, Владимир Мономах ратовал за упрочение семьи, высоко ставил роль отца в воспитании у мальчика трудолюбия, в подготовке защитника-воина, но главное - в выработке умения рачительно управлять своим домом. На страницах «Домостроя» (XVI в.) представлена своеобразная «программа» нравственного воспитания детей, семейной подготовки их к жизни, обучения тому, что необходимо в «домашнем обиходе». В этом отношении особый интерес представляют главы «Како дочь воспитати, с наделком замуж выдати», «Како детям отца и матери любить и беречи и повиноватися им, и покоити их во всем» [11].

В XVII в. ценный вклад в развитие семейной педагогики внесли Епифаний Словинецкий и Симеон Полоцкий. Первый написал 164 правила для детей, назвав их «Гражданством обычаев детских». С. Полоцкий создал две книги - «Обет душевный» и «Вечеря душевная», в которых раскрывались основные каноны воспитания почтения к родителям, другим родственникам и т.д. С. Полоцкий - один из первых высказался против применения розг, суровых мер наказания.

Анализ семейного воспитания конца XVIII - начала XIX в. содержится в работах А.Н. Радищева (1749-1802), Н.И. Новикова (1744-1818). Авторы

проводят мысль о том, что домашнее воспитание - нелегкое и сложное дело, выходящее за рамки семьи: дети воспитываются для жизни в обществе. Цель семейного воспитания - растить «счастливых людей и полезных граждан» (Н.И. Новиков), давать начальное запечатливающееся на всю жизнь «образование ума и сердца сынов отечества» (А.Н. Радищев). Условия такого воспитания - духовное общение в семье, внимание к развитию тела, ума, добрых нравов ребенка, сочетание любви и требовательности [2].

Проблема семьи и домашнего воспитания привлекала внимание прогрессивной общественности, что отразилось в творчестве В.Г. Белинского (1811-1848), А.И. Герцена (1812-1870), Н.И. Пирогова (1810-1881), Н.А. Добролюбова (1836-1861) и других. В работах указанных авторов современное им семейное воспитание критикуется за присущие ему такие негативные черты, как подавление личности ребенка, пренебрежение его действительной жизнью, игнорирование природных особенностей, раннее обучение «разговорному чужому языку», телесные наказания. Одновременно высказывались предложения к совершенствованию воспитания детей в семье, предполагающие понимание ребенка, обеспечение развития его внешних чувств, формирование привычек нравственного поведения, развитие активности, самостоятельности мысли и действий и т.д. [13].

Во второй половине XIX- начале XX в. теория семейного воспитания, уже как само-стоятельная область педагогических знаний, занимала видное место в трудах К.Д. Ушинского (1824-1870), Н.В. Шелгунова (1824-1891), П.Ф. Лесгафта (1837-1909), П.Ф. Каптерева (1849-1922), М.И. Демкова (1859-1939) и других. В русской классической педагогике подчеркивается необходимость изучения семьи как естественной жизненной среды для ребенка, микрокосма того общества, которое ее создало. Домашнее воспитание рассматривается как первейшая обязанность родителей, а правильное и доброе воспитание - как священное право каждого ребенка. Под правильным воспитанием понимается всестороннее развитие самодетельной творческой личности. Такое воспитание основывается на знании возрастных и психологических особенностей детей, что требует специальной подготовки родителей. Низкий уровень семейного воспитания, о котором писали исследователи того периода, во многом был обусловлен слабой подготовкой родителей, прежде всего, матери, к воспитанию детей. В семьях, которые заботятся о воспитании детей, налажен уклад жизни, царит согласие и взаимное уважение; нравственное поведение взрослых - образец для подражания детей [5].

Об интересе общественности конца XIX в. к семье и домашнему воспитанию свидетельствует организация так называемого «Родительского кружка» (Петербург, 1884). Члены кружка ставили целью изучение опыта семейного воспитания и разработку теории вопроса. Кружок создал свой печатный орган - «Энциклопедию семейного воспитания». В течение 1898-1910 гг. под редакцией П.Ф. Каптерева было опубликовано 59 выпусков «Энциклопедии семейного воспитания», в которых обобщался опыт семейного воспитания, делались попытки теоретически обосновать его

специфику. К сожалению, из поля зрения авторов «выпал» дошкольный возраст: освещались наиболее сложные вопросы семейного воспитания школьников. В 1908 г. прошел I съезд по семейному воспитанию, который способствовал распространению прогрессивных методов и средств воспитания [12].

Педагоги предреволюционного периода рассматривали семью как источник формирования у детей национальных чувств и идеалов. Акцент на этой стороне семейного воспитания был неслучаен: достаточно вспомнить историческую ситуацию накануне революции, напряженность жизни общества на переломе эпох, обусловленную социальными и национальными проблемами. Каковы национальные ценности семейного воспитания? Ученые (П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, В.Н. Сорока-Росинский и др.) в качестве таких ценностей называли религию, труд, произведения народной культуры (сказки, песни, былины и т.д.). Религия скрепляет духовно семью в одно целое, что дает ей нравственное единство и одну общую цель, регулирующую и направляющую жизнь всей семьи: от отца до самых малых детей. Труд объединяет семью психологически, сплачивая ее членов в повседневной практической жизни и придавая единство их интересам. Произведения устного народного творчества, идущие из глубины веков, воздействуют на чувства и фантазию ребенка, формируют его национальную индивидуальность.

Усилиями ученых конца XIX - начала XX в. заложено начало семейного воспитания как научного направления: определены цели, задачи воспитания и обучения детей в семье. Многие положения, сформулированные педагогами того времени, остаются актуальными для сегодняшнего дня. Например, воспитание ребенка как гражданина, имеющего обязанности перед семьей, государством, обществом. Своевременно звучит требование единого, целостного характера воспитания, опирающегося на специфику возраста, индивидуальные предпосылки и тенденции развития.

Однако в первые десятилетия XX в. семья как воспитательный институт пережила кризис в связи с ломкой традиционных устоев воспитания. В связи с развернувшейся борьбой с религией уменьшилось ее положительное влияние на семью и семейное воспитание. Традиционная (патриархальная) семья, которая долгие годы была, по образному выражению И.В. Бестужева-Лады, «домашней академией», разрушилась. Воспитание становится важнейшей функцией государства. В «Декларации по дошкольному воспитанию» (ноябрь 1917г.), которая стала одним из первых нормативных документов советского правительства о народном просвещении, указывалось, что общественное бесплатное воспитание детей должно начинаться с первого дня рождения [1].

Естественно, что в педагогических трудах послереволюционного периода проблема домашнего воспитания отходит на второй план и рассматривается в основном в русле взаимодействия с общественным. В этом отношении исключение составляют работы Н.К. Крупской, которую глубоко

волновал вопрос о новой семье, о новых отношениях между супругами, между родителями и детьми.

Она страстно возражала против утверждения некоторых радикалов от политики об отмирании семьи при социализме: все бытовые и дошкольные учреждения создаются в помощь семье, а не для замены ее. Н.К. Крупская критиковала представленные на обсуждение общественности утопические проекты, в которых предлагалось сосредоточить детские воспитательные учреждения в особых городках, в отрыве и изоляции от семьи. В семье, по мнению Надежды Константиновны, особо велика роль матери как естественной воспитательницы. Принципами домашнего воспитания должны стать разумная забота о ребенке, уважение его личности, раннее вовлечение в дела семьи, сочетание любви и требовательности, организованный быт. Н.К. Крупская неоднократно подчеркивала, что в семье закладываются основы нравственности [11].

Среди педагогических проблем, которые освещал А.С. Макаренко, особое место занимает теория семейного воспитания. Он строит ее в соответствии со стержневой идеей своего педагогического мировоззрения - о воспитательной роли коллектива. А.С. Макаренко рассматривает семью как коллектив, где не должно быть места произволу родителей, особенно отца, как это имело место в старые времена. Отрицая авторитарность семейного воспитания, А.С. Макаренко обосновывает значение истинного авторитета родителей, характеризует его ложные разновидности, которые оказались чрезвычайно живучи и бытуют в некоторых семьях по сию пору [8].

Вторая половина нынешнего столетия вошла в историю педагогики и психологии началом экспериментального изучения семьи. За эти годы выполнено много диссертационных работ, написано много монографий, сборников научных трудов, в которых содержится характеристика современной семьи (Е.П. Арнаутова, А.Я. Варга, О.П. Клыпа, Т.А. Маркова, В.Я. Титаренко, Я.А. Ярцимович и др.). Значительная часть экспериментальных работ направлена на исследование каких-либо конкретных, но важных для теории вопросов семейного воспитания, как-то: становление начал коллективизма (Л.В. Загик), формирование нравственно-волевых качеств (В.П. Дуброва, Н.А. Стардубова, Х.А. Тагирова), заботливого отношения к окружающим (И.С. Хоменко), взаимосвязь самооценок детей и родителей (М.М. Абрелева) и др. Предметом изучения стали различные виды деятельности детей в условиях домашнего воспитания: игра (Г.Н. Гришина, В.М. Иванова), труд (Д.О. Дзинтаре). Работы современных ученых посвящены проблеме психологии семьи, тактике домашнего воспитания (С.В. Ковалев, А.В. Петровский, А.С. Спиваковская, О.А. Шаграева) [6].

Достаточно обстоятельно изучены пути повышения педагогической культуры родителей (И.В. Гребенников, О.Л. Зверева, В.К. Котрыло, Е.И. Наседкина, Р.К. Сережникова и др.), линии взаимодействия детского сада и семьи в воспитании ребенка, коррекции его поведения (Е.С. Бабунова, В.И. Безлюдная, А.И. Захаров).

Представляют известную ценность дневниковые записи матерей, в которых отражаются особенности семейного воспитания и его влияние на формирование личности ребенка. Некоторые из таких дневников опубликованы и заняли достойное место в фонде семейной педагогики. Представляют интерес книги Е.И. Конради «Исповедь матери» (дореволюционный период), В.К. Маховой «Просто счастье. (Записки матери)», супругов Никитиных «Мы и наши дети». С научной точки зрения ценны дневниковые книги, созданные профессиональными педагогами, психологами, как, например, «Близнецы» В.С. Мухиной, «Дневник о развитии ребенка (от рождения до 8 лет)» Н.А. Менчинской и другие.

Таким образом, семейная педагогика для разработки теоретических проблем располагает разнообразным и богатым как эмпирическим, так и экспериментальным материалом.

Литература:

1. Бестужев-Лада, И.В. Альтернативная цивилизация / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1998.
2. Гребенников, И.В. Воспитательный климат семьи / И.В. Гребенников. – М.: Знание, 1976.
3. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1999.
4. Губанихина, Е.В. Основы семейного воспитания. Учебное пособие для студентов / Е.В. Губанихина. - Арзамас: АГПИ, 2009. - 137с.
5. Губанихина, Е.В. Семейная педагогика. Учебное пособие для студентов / Е.В. Губанихина. - Арзамас: АГПИ. - 2011. - 157 с.
6. Зверева, О.Л., Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учебное пособие для студ. средн. пед.уч.завед. / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. - М.: Академия, 1999. - 160с.
7. Ковалев, А.Г. Психология семейного воспитания / А.Г. Ковалев. - Минск: Народ. асвет., 1980. - 256с.
8. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. - М.: Просвещение, 1954. - 760с.
9. Маркова, Т.А. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / Т.А. Маркова. - М.: Педагогика, 1979. - 192с.
10. П.Ф. Каптерев о семейном воспитании: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. и авт. коммент. И.Н. Андреева. - М.: Академия, 2000. - 168 с.
11. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. - М.: «Академия», 1999. - 232 с.
12. Семейное воспитание. Хрестоматия, уч. пособие для студ. высш. уч. завед. / Сост. А.П. Лебедев. - М. – Академия. - 2001. - 408с.
13. Семейное воспитание: краткий словарь / Сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковитько. - М., Политиздат. - 1990. – 319 с.
14. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. - М.: Мысль. - 1987. - 352с.

15. Ханова, Т.Г. Социально-педагогические проблемы современного семейного воспитания/ Т.Г. Ханова // Основные направления модернизации начального образования. - Н.Новгород: НГТУ. - 2005. - 384с.

РАЗДЕЛ II

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

ДИДАКТИКА КАК НАУКА, ЕЕ ПОНЯТИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДОШКОЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

Важное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формируются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявить свою индивидуальность.

В данном случае понятие «образовательный процесс» отождествляется с понятием «педагогический процесс». Однако, оба понятия являют собой сущностное единство, но не выступают тождественными. «Образовательный процесс» шире явления и понятия «педагогический процесс». Педагогический процесс всегда образовательный, но не всякий образовательный процесс есть процесс педагогический. Образование, развитие человека может происходить позитивно без участия или даже вопреки участию педагога.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики - *дидактика*. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» - поучающий и «didasko» - изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571 - 1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения. Ратихия»).

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, И. Ф. Гербарт, Д. Дьюи, П. Ф. Каптерев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков и другие ученые.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592 - 1670) в своем труде «Великая дидактика» назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Коменский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776 - 1841) разработал теоретические основы дидактики, придав ей статус целостной теории воспитывающего обучения. Он считал дидактику частью педагогики, а ее предмет - воспитывающее обучение - трактовал как важнейший фактор воспитания.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824 - 1870). Глубоко изучив процессы психического развития и воспитания детей, он многое сделал для раскрытия сущности обучения.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование без воспитания не существуют.

Отсюда следует, что дидактика - это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм (П.И. Пидкасистый).

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в понятие «дидактика». Дидактика - это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах (И.П. Подласый).

Андреев В. И. считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики. Дидактика - это наука о теориях образования и технологиях обучения (В.И. Андреев).

Различают *общую* и *частную* дидактики. *Общая дидактика* исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

Частные дидактики называют *методиками преподавания* (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

- Для чего учить? (цели образования, обучения).
- Кого учить? (субъекты обучения).
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения).
- Чему учить? (содержание образования, обучения).
- Как учить? (методы обучения).
- Как организовать обучение? (формы организации обучения).
- Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.).
- Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).
- Как проконтролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

В педагогической науке высказываются различные суждения относительно предмета дидактики как науки. Одни определяют в качестве предмета дидактики «обучение как средство образования и воспитания»; другие - закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения; третьи - взаимодействие преподавания и учения в их единстве; четвертые считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс преподавания - учения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т.д.), а также различные относительно устойчивые результаты этих условий (Г. Куписевич). Столь широкий разброс мнений ученых - дидактов в определении предмета дидактики объясняется тем, что процесс обучения в реальной педагогической действительности может носить как систематический, планомерный целенаправленный характер, так и случайный, стихийный. В силу этого процесс обучения может быть объектом изучения и дидакта и методиста, и психолога, и программиста. Поэтому, как справедливо отмечает В.В. Краевский, одни ученые считают, например, что основной задачей дидактики должно быть изучение процессов усвоения учебного материала. Поэтому главным дидактическим отношением следует считать отношение познавательное - между учеником и учебным материалом. Другие думают, что главное дидактическое отношение - отношение между деятельностью учителя (преподаванием) и учащегося (учением). Встречаются также высказывания о том, что проблемы, связанные с обучением, вообще можно более эффективно решить не с собственно дидактических позиций, а с позиций психологии или кибернетики. И такие позиции представителей различных отраслей науки, граничащих с дидактикой, вполне объяснимы. Каждый из них рассматривает этот вопрос со своей стороны и это естественно. Обучение в ходе общественного развития приобрело характер специфического вида общественной деятельности, сущность и назначение состоит в передаче социального опыта подрастающим поколениям. Перед представителями различных отраслей знания оно предстает в совершенно разных аспектах. Они рассматривают одно и то же, но каждый смотрит на происходящее сквозь призму своей науки. Дидакт, например, концентрирует свое внимание на общих методах, применяемых учителем на уроке. Методист - на способах преподавания и конкретном содержании учебного материала, их соответствии целям и результатам урока. Психолог - на особенностях усвоения учащимися этого материала, а специалист по кибернетике - на характере управления учебно - познавательной деятельностью учащихся.

Вычленение объекта и предмета дидактики, как любой другой области науки, связано, прежде всего, с той областью реальной педагогической действительности, которая выступает в качестве обучения в самых разнообразных его проявлениях. А оно, т.е. обучение, может представлять собой «интегральную часть институциональной учебной деятельности» (Ч. Куписевич), которая реализуется непосредственно в учебных учреждениях, включая и разнообразные курсы, и домашнюю работу

учащихся, и самообразование, если оно носит более или менее систематический характер. В этих ситуациях руководство учителя выступает как непосредственное руководство деятельностью обучающегося и как опосредованное - через учебник, различные виды домашних заданий, собеседования, радио-телепередачи, обеспечение обучающегося методическими рекомендациями т.п. Именно поэтому самообразование тоже является одним из аспектов обучения. Все это дает основание утверждать, что *объектом* дидактики как науки является обучение во всем его объеме и во всех его аспектах. Предметом ее выступает система отношений: учитель-ученик, ученик-учебный материал, ученик-другие ученики.

Многообразие этих отношений составляет сущность обучения. Однако специфическим, главным отношением в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта от поколения к поколению является отношение между двумя организованными деятельностями - преподаванием и учением, т.е. деятельностью тех, кто обучает и тех, кто обучается. Это отношение организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения. Вне процесса обучения отношение «преподавание - учение» существовать не может, в то время как отношение «ученик - учебный материал» и другие виды отношений могут осуществляться и вне обучения.

Таким образом, *предмет* дидактики составляют закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы и средства обучения.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

- описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;
- разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения.

В решении этих задач общая дидактика использует достижения смежных наук, а именно: философии, психологии, возрастной психологии, а в последние десятилетия и данные кибернетики. Именно кибернетика в значительной степени обусловила разработку в дидактике программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Пользуясь данными психологии, дидактика, например, осуществляет сложный анализ внутренних сторон обучения, закономерностей в области познавательной деятельности учащихся, условий формирования мотивационно-потребностной сферы учащихся. Возрастная физиология, в свою очередь, обеспечивает дидактику пониманием механизмов сложнейших процессов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), ориентировочных и операционных действий. Философия служит основанием для разработки дидактикой личностно-ориентированного обучения, а теория познания составляет методологическую основу процесса обучения, в структуре которого формируется характер и направленность познавательной деятельности учащихся.

Основные дидактические категории. Каждая наука оперирует определенными понятиями, в которых концентрируются накопленные ею знания и отражается логика их взаимосвязи. Дидактика, как всякая научная дисциплина, имеет свой понятийный аппарат, в котором выделяют три вида категорий:

1) *общенаучные понятия*, вошедшие в дидактику из других дисциплин: философии (связь, общее и единичное, сущность и явление, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, количество и качество); психологии (восприятие, усвоение, умственное развитие, запоминание, умение, навык); кибернетики (обратная связь, динамическая система) и др.;

2) *общепедагогические понятия*: педагогика; воспитание и образование, педагогическая деятельность, целостный педагогический процесс;

3) *специфические понятия дидактики*: обучение, преподавание и учение, учебный предмет, учебный материал, учебная ситуация, метод обучения, форма обучения, прием обучения и т.д.

Самой широкой категорией дидактики выступает понятие *образования*, которое имеет два основных значения:

а) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов);

б) результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Образование как процесс включает в себя обучение, воспитание, развитие и саморазвитие личности. Образование в основном осуществляется в процессе обучения. Кроме того, оно может реализовываться через воздействие социальной среды, средств массовой информации и самообразования человека.

Для понимания сущности процесса обучения важно разобраться в основных понятиях теории обучения: *обучение, процесс обучения, учение, преподавание*. Отметим, что единого определения данным категориям в дидактике нет.

«*Обучение* - это процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под *обучением* понимают *активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний,*

умений и новых, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

Какой смысл вкладывается в понятие «процесс обучения»?

«Процесс обучения - это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Ю. К. Бабанский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это достаточно сложное явление. Если обобщить все приведенные выше понятия, то процесс обучения можно определить как взаимодействие учителя и учащихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями. Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; г) совместная деятельность учителя и учащихся; д) управление развитием и воспитанием учащихся; е) организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» - не тождественные понятия. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») - это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятельность учителя (преподавание). *Учение* - это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

Преподавание - это целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, задачами процесса обучения являются:

- стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- формирование познавательных потребностей;
- организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
- формирование учебных умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;

- формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры.

Естественно, в связи с интенсивными процессами дифференциации и интеграции в современной науке, дидактика оперирует наряду со своими специфическими понятиями также понятиями, заимствованными из других областей знания - общенаучными понятиями, такими как «система», «структура», «функция», «элемент», «организация», «формализация» и др.

Наконец, в дидактических исследованиях часто можно встретить такие понятия из психологии, как «восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «мышление», «запоминание», «навыки» и др. Из кибернетики вошли в оборот дидактики понятия «обратная связь», «динамическая система» и др.

Все понятия, заимствованные из других наук и используемые в дидактических исследованиях, отражают только отдельные стороны обучения, отдельно взятые явления обучения и дают дидактике материал для теоретического осмысления в ее собственном объекте и предмете. Подмена собственно дидактических понятий понятиями других наук, что нередко наблюдается в отдельных дидактических исследованиях, волей или неволей, приводит к «размыванию» педагогической теории обучения, к путанице тех или иных теоретических положений. Поэтому в интересах дальнейшего развития дидактической теории такая замена в дидактике недопустима.

Областью дошкольной педагогики, исследующей закономерности процесса обучения детей дошкольного возраста, является дошкольная дидактика.

Идеи обучения детей дошкольного возраста впервые возникли еще на заре становления педагогики как науки. Ян Амос Коменский в книге «Материнская школа» предложил первую в мире программу обучения маленьких детей в семье. Вопросы дошкольной дидактики находили свое отражение в педагогических трудах Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля и других зарубежных ученых. В русской педагогике проблема обучения детей получила свое развитие в трудах В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского, Е.В. Водовозовой, П.Ф. Лесгафта, Е.И. Тихеевой и других исследователей. Обучение дошкольников рассматривалось как процесс, *направленный на ознакомление детей с окружающим миром, развитие у детей умений наблюдать, сравнивать, анализировать*. Ученые считали, что главное - *научить детей учиться, развивать их умственные способности*. Данная идея получила свое научное обоснование и глубокую экспериментальную разработку в исследованиях А.П. Усовой в 50-х годах 20 века. Коллектив ученых под руководством А.П. Усовой разработал *концепцию о дошкольном обучении как единстве образовательной, обучающей и воспитательной работы*. Исследователями были определены содержание образовательной работы для каждой возрастной группы, средства и формы организации обучения, методы обучения. Психолого-педагогические исследования (А.М. Леушина, Н.Н. Поддъяков, Л.А. Венгер, А.А. Люблинская и др.)

убедительно свидетельствуют о влиянии обучения на ускорение процесса умственного развития детей дошкольного возраста.

Исследования последних лет посвящены в большей степени разработке вопросов содержания дошкольного обучения, использования новых средств, в частности информационных технологий (С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, С.А. Козлова, А.Н. Давидчук и др.). Ведутся поиски новых форм организации обучения, дается их психологическое обоснование.

Вместе с тем, ученые отмечают, что при высоких в общем показателях умственного развития у современных детей обнаруживается расхождение между количеством и качеством знаний, часто знания детей несистемны, отрывочны, разрознены. Отсутствие четких упорядоченных и осмысленных знаний неизбежно ведет к новой проблеме - к низкому уровню обобщения и к плохо оформленным понятиям. Отмечается недостаточная сформированность умственной аналитико-синтетической деятельности (Н.Н. Поддъяков, Н.П. Сакулина, М.П. Голощекина и др.). Эти и другие проблемы в умственном развитии дошкольников объясняются исследователями следующим рядом причин:

1. Воспитатели далеко не всегда используют возможности обучения в умственном развитии на ранних его ступенях, как правило, основные задачи начинают решаться в старших группах, что затрудняет планомерную работу в умственном воспитании детей.

2. Задачи умственного воспитания в основном решаются при проведении занятий по познавательному развитию, в то время как при проведении музыкальных занятий, изобразительных, физкультурных - такие задачи вообще не ставятся. А между тем, педагогические исследования показывают, что в содержании любых занятий скрыты большие возможности развивающего обучения.

3. Проводимые занятия с детьми в детском саду не всегда отвечают предъявляемым требованиям. Воспитатели часто испытывают серьезные трудности при отборе и планировании программного материала занятий, типичным недостатком при планировании занятий является то, что в программное содержание включается, как правило, только формирование знаний и не всегда конкретно отражаются другие задачи обучения и умственного воспитания детей, такие как развитие мыслительных процессов (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации), форм мышления (умозаключения, суждений, понятий), умственных качеств (любопытности, активности, самостоятельности и т.д.), умственных действий (умения наблюдать, планировать свою работу, выбирать способы ее выполнения и др.), конкретные умения и навыки учебной деятельности. Решение этих и других задач будет зависеть от возрастной группы, вида занятия, опыта детей.

4. Одной из существенных причин, влияющих на уровень умственного развития детей является недостаточное владение многими воспитателями методами и приемами развивающего обучения, современными образовательными технологиями.

Анализ существующих проблем в области обучения современных дошкольников побуждает ученых и практиков к поискам новых форм организации обучения в детском саду. Рассматриваются возможности таких форм обучения, при которых стимулируется общение между детьми в процессе решения учебной задачи (Е.В. Субботский, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова).

Разумеется, дидактика, как и другие области науки, находится сегодня в стадии непрерывного обновления и становления ее научной терминологии. Этот процесс нельзя считать завершенным. Поэтому выработка строгой и однозначной системы терминологии является непреложным требованием дальнейшего развития дидактики как науки. Это позволит анализировать процесс обучения по элементам и в системе их взаимодействия, исследовать системно, полнее и глубже сущность образования и обучения. Кроме того, на основе упорядоченной собственной понятийной системы можно постигнуть сущность существующих дидактических концепций и разрабатывать конкретные современные обучающие системы, проектировать учебный процесс с определенными характеристиками. В ряду их прежде всего выдвигается проблема теории содержания образования во всех ее аспектах: характер общего образования, учебный план, программы, учебники. В тесной связи с этой проблемой требуют разработки вопросы повышения научного уровня преподавания, определения наиболее эффективных путей осуществления политехнического обучения, трудового воспитания и профессиональной ориентации: применения технических средств в обучении и воспитании. В центре дидактики, психологии обучения и предметных дидактик находится проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся, венцом которой является формирование способности самостоятельно вырабатывать взгляды и мировоззрение, с одной стороны, и стремление к активной, творческой деятельности во всех видах умственного и физического труда - с другой. В свете этой проблемы возникают новые аспекты разработки методов обучения и организационных форм его построения. Едва ли не самой важной для дальнейшего развития дидактики является коренная проблема превращения всего накопленного за исторический путь ее развития в логически обоснованную и методологически оснащенную теорию образования. К решению этой проблемы ведут два основных пути: разработка методологических основ построения дидактики как теории образования и обучения и исследование актуальных проблем, выдвигаемых обществом перед школой и дидактической наукой. Успех дальнейшего развития дидактики во многом зависит от совершенствования методов дидактических исследований.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика» / В. И. Андреев. – Казань. - Кн. 2: Казан. гос. ун-т, Поволж. отделение РАО. - 1998. - 317 с.

2. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2003. – 608 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. Вузов в 2 кн. / И. П. Подласый. - Кн. 1. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

СУЩНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ, ЕГО СТРУКТУРА, ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ. ХАРАКТЕР И ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Научное обоснование сущности процесса обучения ведет свою историю от Я.А. Коменского, который выдвинул идею природосообразности обучения, то есть его зависимости и производности от законов природы. К настоящему времени в педагогике сложились различные подходы к пониманию сущности процесса обучения. Согласно историко-педагогическому подходу обучение рассматривается как передача социального опыта подрастающим поколениям. Обучение при таком подходе является социальным процессом, сущность которого состоит в том, чтобы сделать развитие ребенка управляемым процессом, обеспечивающим усвоение им опыта человечества.

Другой подход назван собственно педагогическим. В педагогике наиболее устойчивой оказалась тенденция рассмотрения обучения во взаимосвязи с особенностями познавательной деятельности. Проблема соотношения познания и обучения освещается в работах Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, В.В. Краевского, Н.А. Менчинской, Г.И. Щукиной и других исследователей.

Обучение как специально организованное педагогами познание дает возможность ребенку в ходе индивидуального развития усвоить закономерности, открытые в процессе общественно-исторического познания. Если не ускорить познание человека путем его включения в обучение, то он не сможет овладеть научными знаниями, соответствующими современности и зафиксированным в опыте человечества. В этой связи С.П. Барановым выдвинута идея гносеологического подхода к определению природы и сущности обучения. Согласно этому подходу, сущность процесса обучения выводится из процесса познания, поскольку процесс обучения направлен на познание закономерностей развития общества и человека.

Таким образом, обучение есть специально организованная познавательная деятельность с целью индивидуального психического и личностного развития и овладения известными закономерностями его бытия. Это способствует адекватному отражению учеником действительности. Усвоение учебного материала для него субъективно выступает как самоцель, а окружающая действительность как источник познания. В этом и заключается природа процесса обучения, имеющего свою логическую структуру, отличную от других форм познания [3].

По определению, данному в учебном пособии по педагогике под редакцией П.И. Пидкасистого, «обучение - это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического

опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности» [6,с.111].

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность учителей и учащихся; 3) руководство со стороны учителя; 4) специальная планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся.

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков стала основополагающей идеей для современных теории и практики образования. Благодаря концепции психического развития Л.С. Выготского педагогика обогатилась представлением о том, что психика социальна по происхождению, что обучение и развитие - взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы. При этом ведущая роль обучения стала пониматься как пробуждение в ребенке процессов развития.

Анализ новых тенденций оптимизации образовательного процесса в школе свидетельствует об изменении общей парадигмы образования, что находит отражение в переходе: от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения как формирования умения учиться. Активность обучающегося к основному достижению развивающих целей обучения - знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности.

В образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Учение должно перерасти в сотрудничество учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Все это придает особую актуальность задаче формирования в начальной школе коммуникативных универсальных учебных действий [1].

Процесс обучения - это динамическая система. И как любая система она имеет структуру. Какие же компоненты являются составляющими процесса обучения?

В педагогической литературе называются следующие элементы: цели и задачи обучения, его содержание, формы, методы, средства, условия и результаты. Однако подход к обучению только с процессуальной стороны не позволяет увидеть личность учителя с его педагогическим мастерством, особенности класса, отдельных учащихся, которые нередко достаточно сильно влияют на ход учебного процесса, на деятельность учителя и других учащихся. Поэтому процесс обучения рассматривается с позиций деятельностного и личностного подходов. Значительный вклад в разработку теории деятельностного подхода сделан такими учеными, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Ю.К. Бабанский и другие. Теоретическое обоснование личностного подхода связано с работами Л.С. Выготского, Б.С. Теплова, С.Л. Рубинштейна, Ш.А. Амонашвили и других ученых.

В структуре деятельности выделяют следующие компоненты: потребности, мотивы, цели, операции и действия, контроль и результат.

Вместе с тем деятельность всегда предметна и содержательна. Исходя из этого, Ю.К. Бабанский представляет обучение как взаимосвязь следующих компонентов: потребностно-мотивационного, содержательного, операционно-действенного, контрольно-регулирующего, оценочно-результативного.

Рассмотрим эти компоненты. Гуманистический характер образования требует изучения познавательных потребностей, мотивов, целей и отношений, формирующихся у школьников в процессе обучения. Мотив учения лежит в основе формирования ценностных ориентаций личности. Отношение к учению благодаря сложившейся у школьников мотивации, по мнению А.К. Марковой, А.Б. Орлова и других, может быть положительным, отрицательным и безразличным. А характер отношения к учению обуславливает не только результаты обучения, но и отношение к самообразованию, к своему творческому росту.

С мотивами связаны цели. Они определяют выбор средств для получения запланированного результата. Важное значение цели обучения заключается в том, что она является систематизирующим фактором деятельности учителя и учащихся, организации всего учебного процесса.

Содержательная сторона обучения чрезвычайно важна, так как отвечает на вопрос чему учить? Это содержание определяется учебным планом, учебными программами и учебниками.

Операционно-деятельностный компонент предполагает определенные способы обучения и позволяет ответить на вопрос «как учить?» Методы и приемы обучения, основу которых составляют операции и действия, реализуются с помощью разнообразных средств.

Контрольно-регулирующий компонент - это реализация контроля и самоконтроля учителя и учащихся. Данная процедура строится в соответствии с определенными нормами и критериями оценки. Сформированность умений самоконтроля позволяет ученику своевременно предупредить возможные ошибки. В дидактике существуют приемы и средства, способствующие развитию индивидуальных умений и навыков самоконтроля. Разработана система средств контроля: тесты, система задач, вопросов и упражнений, структурно-логические схемы.

Оценочно-результативный компонент предполагает оценку результатов обучения учителем и самооценку учащихся. Этот компонент является исходным моментом в определении стратегии и тактики дальнейшего обучения, особенно - организации индивидуального подхода к обучению учеников с разными способностями и реальными учебными возможностями.

Результаты обучения оценивают по аспектам, соответствующим трем функциям процесса обучения: образовательной, воспитательной, развивающей. Присущие обучению функции реализуются в единстве. Степень их реализации зависит от личности учителя, от его образованности, профессиональной компетентности, от того, насколько он сумеет использовать науку об обучении для образования, воспитания и развития учащихся.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен на формирование у учеников знаний, общих и специальных умений

и навыков, опыта творческой деятельности. Развивающая функция обозначает, что в ходе обучения происходит развитие мышления, сенсорной и двигательной сфер, речи, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области учащихся. Результат реализации воспитательной функции обучения предполагает нравственные и эстетические представления, систему взглядов на мир, ценностную ориентацию, способность следовать нормам поведения в обществе [3].

Функции обучения реализуются через единство и взаимосвязь двух сторон обучения: преподавания и учения. Преподавание – система действий учителя, направленная на организацию условий для учебно-познавательной деятельности учащихся с целью формирования у них системы знаний и умений, их воспитания и развития. Такая трактовка принадлежит Ю.К. Бабанскому, Т.И. Шаповой и другим. Содержание преподавания как деятельности составляют: система знаний по предмету, умения формировать у школьников учебные общие и специальные умения, развивать их познавательные интересы, умение управлять учебно-познавательной деятельностью, коммуникативные умения, а также осуществлять индивидуальный подход к детям. По мнению Л.М. Фридмана, преподавание включает подготовительный этап (планирование урока и действий на нем, отбор содержания учебного материала и т.д.), собственно обучающий этап, контролирующий и аналитико-корректировочный этапы.

Важную роль в деятельности учителя играет управленческий аспект. Нередко он значительно влияет на познавательную активность учащихся. Но учитель должен уметь осуществлять управление не только учебно-познавательной деятельностью учеников, но и собственной, а именно проводить целеполагание и планирование собственной деятельности, осуществлять самоорганизацию, самоконтроль, самоанализ и самокоррекцию. Однако как показывает практика, часто у учителей рефлексия развита недостаточно для того, чтобы обобщить опыт своей работы на должном уровне.

Согласно точке зрения Т.И. Шаповой, учение - целенаправленная, мотивированная, саморегулируемая, преобразующая деятельность по овладению системой знаний, способов их переработки, хранения и применения, в результате которой происходит развитие и воспитание личности. В учении выделяют следующие компоненты: содержательно-операционный (знания, способы аналитико-синтетической деятельности), ориентировочный (принятие цели учебно-познавательной деятельности, планирование), энергетический (воля, эмоции), мотивационный (отношение человека к учебно-познавательной деятельности), оценочный [9].

В успешности учения, как уже было отмечено, большое место занимает здоровье ученика. В последние десятилетия специалисты указывают на резко возросшее число детских неврозов, возникновение которых связано со школой. Неврозы, обусловленные причинами, связанными со школой, получили название психо-дидактических. Причиной таких неврозов может стать неспособность некоторой части учащихся справиться с учебной

нагрузкой из-за чрезмерного объема и сложности учебного материала или высокий уровень мотивации (высокий уровень ответственности). Иногда к этим причинам добавляется «навешивание» ярлыка неуспевающего, несправедливо заниженная отметка и т.д.

Не всегда и не все ученики понимают сущность учения, часто не видят его необходимости для себя и своей будущей деятельности, жизненных перспектив. Противоречие между познавательной учебной задачей и уровнем развития школьников, по мнению М.А. Данилова, является одной из движущих сил развития обучения. От учителя требуется помочь детям осознать важность знаний и подвести их к более сложным задачам в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями [3].

Необходимо отметить противоречие между требованиями общества к образованию и возможностями обучения в данных условиях. Это противоречие служит важным стимулом прогресса в построении учебного процесса в целом, а также его составных частей. Разрешение этого противоречия связано с интенсивными поисками в области создания более совершенных учебных программ и учебников, совершенствования методов обучения, более глубокого исследования познавательных возможностей детей.

Проявляется также противоречие между содержанием учебного материала, преподаванием и учением. Основой этого противоречия является степень самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе. На этапе контроля и оценки нередко обнаруживается противоречие между оценкой учителем результатов учения и самооценкой их же учащимися. Это противоречие разрешимо, к примеру, в условиях лично-ориентированной модели обучения.

Гуманистическая направленность обучения составляет сущность этой модели. В литературе гуманность определяется как совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как высшей ценности. В настоящее время гуманизация образования рассматривается как важнейший педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования. С одной стороны, гуманизация образования является условием гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, формирования способностей. С другой стороны, она представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности. Гуманизация образования составляет также важнейшую характеристику взаимодействия учителя и обучаемых, в котором педагог является помощником, советчиком, старшим товарищем.

Осознание данной стратегии поставило теорию и практику дошкольного образования перед необходимостью отказа от господства учебно-дисциплинарной модели, ориентирующей педагога на формирование знаний, умений, навыков, а также личностных качеств, среди которых наибольшую ценность представляли дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность. Перед современной педагогической практикой поставлена задача преодолеть превращение детского сада в маленькую школу

с преобладанием в нем учебных занятий по математике, языку, и другим предметам, с игнорированием значения игры для ребенка дошкольного возраста, а соответственно самооценности дошкольного периода в развитии личности.

В соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» (В.В. Давыдов, В.А. Петровский) о признании самооценности дошкольного детства на первый план выдвинута развивающая функция обучения, обеспечивающая всестороннее развитие психических и физических качеств с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. С позиций гуманно-личностного подхода к ребенку учебная работа должна быть организована на основе любви и уважения к детям, оптимистической веры в силы и возможности обучающихся. Главная обязанность педагога – организовать детей и вовлечь их в активный процесс решения познавательных и практических задач, в ходе которого детям предоставляется возможность испытать радость творчества [5].

Для личностно-ориентированной модели характерна технология, предполагающая переход на диалог педагога и детей, их сотрудничество, сотворчество. В соответствии с современными требованиями обучение организуется в виде следующих форм:

- образовательная деятельность в процессе различных видов детской деятельности;
- образовательная деятельность в ходе режимных моментов;
- самостоятельная деятельность детей;
- взаимодействие с семьями по реализации основной образовательной программы дошкольного образования [8].

В этом состоит одна из особенностей организации обучения в дошкольном учреждении.

Организованная образовательная деятельность осуществляется путем создания образовательных ситуаций, которые включают разные виды детской деятельности: игровую, коммуникативную, трудовую, познавательно-исследовательскую, продуктивную, двигательную, музыкально-художественную, чтение. Игровая деятельность выступает в качестве интегрирующей основы решения всех образовательных задач. Чаще образовательные ситуации носят комплексный характер. На одном тематическом содержании решаются задачи через разные виды деятельности.

Содержанием образовательной деятельности в режимных моментах первой половины дня являются: наблюдения в уголке природы, на участке; трудовые поручения; индивидуальные игры и с подгруппами детей; беседы с детьми; двигательную деятельность детей и т.д. Образовательная деятельность во второй половине дня включает следующие формы работы с детьми: совместная игра воспитателя и детей; ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта; творческая мастерская; сенсорный и интеллектуальный тренинг; детский досуг; коллективная и трудовая деятельность [4].

Самостоятельная образовательная деятельность детей направляется и поддерживается педагогами. Одной из особенностей обучения является то,

что самостоятельная деятельность детей организуется благодаря опосредованному обучению. Сущность его состоит в том, что педагог наблюдает за личностным развитием детей и на основании этого организует предметно-материальную среду - последовательно подбирает те или средства, с помощью которых можно оптимизировать освоение детьми социального опыта. Эти средства необходимо включить в разнообразные виды свободной деятельности - игру, рисование, слушание сказок и рассказов, конструирование, музицирование, помощь взрослым по собственному желанию. Сам процесс выполнения, их результаты значимы для детей и не регламентированы жесткими дисциплинарными правилами и нормами. Но вместе с тем многообразие этих видов деятельности, и, прежде всего, игровой и художественной, дает детям много знаний, умений и навыков, а главное - развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, потребность в общении с детьми и взрослыми.

К наиболее важным умениям учебной деятельности, формируемым в дошкольном возрасте специалисты относят:

- умение наблюдать;
- умение воспринимать речь взрослого и ее понимать;
- умение действовать по словесному указанию взрослых;
- умение точно отражать в речи результаты познавательной деятельности; умение соотносить к себе учебную задачу;
- умение сотрудничать со сверстниками на уровне совместного планирования, умения работать в общем темпе и ритме.

Формирование этих компонентов учебной деятельности осуществляется в их взаимодействии [4].

Другая особенность обучения обусловлена преобладанием в дошкольном возрасте наглядно-действенной и наглядно-образной форм мышления, что выдвигает на одно из ведущих мест принцип наглядности. Его значение усиливается характером знаний дошкольников, основное содержание которых формируется на уровне представлений в результате непосредственного восприятия предметов и явлений окружающей действительности. Управление формированием повседневного опыта детей в ходе различных видов деятельности способствует расширению наглядной основы процесса обучения.

Линейно-концентрическое построение учебного процесса является еще одной специфической чертой, отличающей обучение в детском саду от школьного. Данный подход предполагает малый объем знаний, предлагаемый для одновременного усвоения, частую и многократную его повторяемость при небольшом увеличении объема и усложнении. Таким образом, достигается последовательность, систематичность и прочность обучения дошкольников.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. - 151 с.

2. Гризик, Т. О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2010. - №5. – С. 36-39.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. - М.: Просвещение, 1982. - 319 с.
4. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.; под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.
5. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 5. - с. 10-23.
6. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Рос. Пед. Агентство, 1996. - 602 с.
7. Скоролупова, О.А. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция / О.А. Скоролупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание. - 2010. - №7. - С. 4-11.
8. Скоролупова, О.А. Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования / О.А. Скоролупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание. - 2010. - №8. - С. 6-15.
9. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ:
СУЩНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ЕГО РАЗВИТИЕ.
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.
СТАНДАРТИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Вопрос «чему учить?» всегда был ключевым для теории и практики обучения. Ответ на этот вопрос дает представление о том, каким должно быть содержание образования, чтобы образовательная система смогла выполнить свою личностносозидательную функцию. Какие знания и в каком объеме следует давать детям? Каким способам деятельности следует их научить? Во все исторические эпохи на решение этих вопросов определяющее влияние оказывали потребности производства, достижения в развитии науки и техники и связанная с ними эволюция образовательных целей. Так, например, внедрение во все сферы производства вычислительной техники потребовало определенных преобразований и в содержании школьного образования. Не меньше влияют на разработку содержательного аспекта образования методологические позиции ученых.

Исследования в области содержания образования в конце 18 - начале 19 в. оформились в теории формального и материального образования.

Сторонники формального образования (Песталоцци, Дистервег и др.) видели роль школы в том, чтобы она развивала у детей способности, мышление, воображение, память, волю и потому выступали за использование для этого в качестве главных средств - слово, форму, число. По их мнению, ценно не знание основ науки, а то развивающее влияние, которое оказывает изучение науки на совершенствование умственных способностей учащихся. Особую ценность они видели в изучении языков и математики и отстаивали модель «классического» образования.

Сторонники материального образования, опираясь на идеи Я.А. Коменского, утверждали, что главная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из разных областей науки. Основным критерием отбора учебного материала являлась степень его пригодности для будущей жизни учащихся. Данная теория составляла основу реального направления в школьном образовании.

Оба направления были характерны для учебных заведений дореволюционной России. В период реформ 60-х гг. 19 в. противостояние этих теорий выразилось в борьбе сторонников классического и реального образования. К.Д. Ушинский, критикуя теории материального и формального образования за односторонность, подчеркивал, что в образовании одинаково важны и развитие умственных способностей учащихся, и овладение ими необходимых знаний [11].

На рубеже 19 и 20 вв. в западной педагогике получила распространение утилитаристская концепция отбора содержания образования. Ее представители Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др. выступали за практическую направленность образования. Эта концепция оказала сильное влияние на содержание образования в американской школе.

У. Килпатрик, являясь последователем Дж. Дьюи, в 20-е годы 20 в. разработал проектную систему обучения. Согласно ей, дети приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения практических заданий. Содержание этих заданий должно быть связано с реальностью, окружающей детей, и опиралось на актуальные детские интересы.

В эти годы метод проектов стал применяться в ряде отечественных школ. Учебные предметы в них отрицались, систематическое усвоение знаний на уроке подменялось работой по выполнению заданий, к примеру, «Поможем ликвидировать неграмотность», «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан». Учащиеся приобретали лишь те знания, которые были связаны с выполняемой ими практической работой, что в конечном итоге приводило к снижению уровня образования.

В целом эти теории оказали определенное значение на разработку концептуальных основ содержания образования в дальнейшем. В современной отечественной педагогической науке существуют разные концепции содержания образования, которые так или иначе, связаны с трактовкой этого вопроса в педагогике прошлого.

Содержание образования - категория педагогическая, так как, отражая социальный заказ, оно не просто его копирует, а педагогически адаптирует с

учетом потребности практики. Содержание образования представляет содержательную сторону процесса обучения. В то же время преподавание и учение отражают его деятельностный аспект, который возможен только при наличии содержательного компонента. В этом - суть единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

В науке выделено три уровня рассмотрения и формирования содержания образования. Первый уровень - общее теоретическое представление как о системе с ее элементами, связями и назначением каждого элемента. Второй уровень - уровень учебного предмета - представление об определенной части содержания образования, выполняющей специфическую функцию в образовании. Третий уровень - уровень учебного материала - представление о конкретных элементах содержания образования. На данном уровне содержание образования отражено в виде знаний, умений и навыков, которые зафиксированы в учебниках.

Проблема структуры содержания образования относится к числу сложнейших педагогических проблем, требующих дальнейшего своего развития. В 70-80-е годы 20 века она стала предметом изучения для коллектива лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским за основу была взята точка зрения, согласно которой, источником содержания образования является опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре. Главная функция образования состоит в передаче подрастающему поколению опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Культуру эти ученые рассматривают как совокупность процессов материальной и духовной деятельности. Вместе с тем известно, что деятельность людей разнообразна, специфична для разных профессий и специальностей. Поэтому, для многообразия видов деятельности они находят общие компоненты, которые необходимо усвоить в общеобразовательной школе независимо от характера будущего дела человека. На основе анализа социального опыта исследователями выделено четыре его элемента и обоснована необходимость их включения в определение содержания образования.

Согласно точке зрения названных выше ученых, содержание образования - это педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-целостного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Знания как компонент содержания образования представляют собой результат человеческого познания, зафиксированный в форме знаков естественных и искусственных языков. Содержание должно включать различные виды знаний, характерные для фундаментальных наук. В этом случае знания будут выполнять свои основные функции: онтологическую (создание представлений о мире), ориентировочную (указание направления и способа целесообразной деятельности), оценочную (указание норм ценностного отношения, системы идеалов).

Опыт осуществления способов деятельности включает те навыки и умения, формирующиеся на базе полученных знаний, которые помогают человеку сохранять и воспроизводить накопленное человечеством. Благодаря этому обеспечивается репродуктивная деятельность общества. Навыки и умения могут быть общими для всех предметов, как, например, умение строить план, выделять существенное, сравнивать, читать и т.д. Так, изучение химии, географии предполагает формирование специальных умений, например, находить объекты по координатам на карте, читать химические формулы, проводить опыты.

В современных условиях учащимся необходимо привить общие для всех предметов поисковые навыки при решении задач и проблем. Они играют большую роль в познавательной деятельности школьников. К ним ученые относят такие навыки, как доказывать свои решения, соотносить все данные в условии задачи и решение с вопросом задачи и т.д.

Опыт творческой деятельности обеспечивает дальнейшее развитие культуры. В отличие от опыта репродуктивной деятельности опыт творческой деятельности не поддается алгоритмизации и характеризуется следующими чертами: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; видение структуры объекта; видение альтернативных решений проблемы; построение принципиально нового способа решения проблемы. Эти черты творческой деятельности проявляются не одновременно при решении каждой проблемы, а в различном сочетании и с разной интенсивностью.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к себе - это норма и система ценностных отношений общества к определенным объектам. Он формирует духовную сферу личности, является показателем степени решения воспитательных задач обучения. Культура чувства не совпадает с культурой мышления, с объемом знаний и умений. Это особая сфера [3].

Все компоненты содержания образования, как считают М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и В.В. Краевский тесно взаимосвязаны. Умения вырабатываются только на основе знаний. В то же время творить человек способен только тогда, когда освоил способы репродуктивной деятельности. Воспитанность предполагает знания о мире и деятельности, к которым устанавливается определенное отношение, а также предусматривает овладение поведенческими навыками и умениями.

Итак, согласно точке зрения этих ученых, содержание образования может быть представлено в виде 4-х элементов инвариантной системы: знаний, умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Заслуга этой теории и заключается в обосновании инвариантного состава содержания образования.

Иной подход к разработке структуры содержания образования использовал В.С. Леднев. Основой его рассуждений стало положение о том,

что содержание образования должно быть построено таким образом, чтобы обеспечить развитие всех сторон личности. Следовательно, основные стороны личности являются детерминантами структуры содержания общего образования. Анализируя концепции структуры личности А.Г. Ковалева, М.С. Кагана, Н.И. Непомнящей, К.К. Платонова, ученый в структуре личности как целостной динамической системы выделил: опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические свойства личности, динамику личности и индивидуальные свойства. Состав каждой из этих сторон достаточно сложен и подробно рассмотрен исследователем. Большое внимание он уделяет анализу структуры деятельности и называет ее базисные компоненты, которые соответствуют одноименным качествам личности. Они и определяют основные стороны образования. Это – умственное, трудовое, политехническое, нравственное, эстетическое, коммуникативное и физическое образование.

Структура содержания, по мнению В.С. Леднев, зависит от таких факторов, как классификация научного знания, теоретический и практический характер обучения, возрастные и индивидуальные особенности учащихся. С учетом комплексного влияния данных факторов, им предложена концепция содержания образования, в основе которой обозначены следующие структурные единицы: языковое образование, математическое образование, естественнонаучное образование, философское образование, общественно-научное образование, антропологическое образование, нравственное воспитание, эстетическое воспитание, политехническое образование, физическое воспитание, факультативные занятия. В итоге ученый доказал, что отбор содержания в учебный план должен соответствовать инвариантной базисной структуре деятельности [9].

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации, обозначился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования.

Созданная на основе этого подхода концепция развития универсальных учебных действий под руководством А.Г. Асмолова позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентостями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин определяют «...как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых

знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 27].

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделены четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный*.

Концепция стала основой для разработки учебных планов. С учетом этой концепции в начальной школе произошло обогащение традиционного содержания образовательно-воспитательных программ, учебно-методических материалов и пособий в системе начального образования.

Следует отметить, что Базисный учебный план был разработан авторским коллективом под руководством В.С. Леднева и М.Р. Леонтьевой в 1993 году. Это основной государственный нормативный документ, являющийся элементом государственных образовательных стандартов. В нем определены перечень образовательных областей и нагрузка учащихся. Он выступает в качестве исходного документа при разработке регионального базисного учебного плана и учебного плана школы.

В учебном плане отражается диалектика общего, особенного и единичного. В нем выделяются федеральный, региональный и школьный компоненты. Федеральный компонент – общий для всех школ страны и включает учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения. Региональный компонент представляет ту часть содержания образования, в которой отражены национальные и региональные особенности культуры. Школьный компонент отражает специфику конкретного образовательного учреждения и включает факультативы и курсы по выбору. Курсы по выбору призваны обеспечить формирование устойчивых интересов школьников, развитие их познавательной самостоятельности и творческой активности, что необходимо для сознательного выбора профессии. Факультативные занятия обеспечивают индивидуализацию обучения.

В мировой педагогике одним из дискуссионных был и остается вопрос о том, строить ли учебные планы из отдельных учебных предметов или из комплексов, в которых знания из различных наук группируются вокруг какого-нибудь практического дела или области исследования. Так, в конце 50-х годов 20 века в ФРГ получила распространение теория экземпляризма, разработанная Г. Шейерлем. В соответствии с ней обучение предполагает не последовательное изучение событий и процессов, а изучение отдельных экземпляров – узловых пунктов. Например, по истории средних веков учителю предстоит выбрать из программы 10-12 тем, охватывающих события, характерные для данной эпохи. Таким образом, у учеников сформируются представления об особенностях эпохи. Это даст им возможность отличить данный исторический период от других. Однако при таком подходе будет весьма затруднительно сформировать у школьников систему знаний, в которой все элементы логично увязаны.

В 20-е годы в отечественной школе была предпринята попытка построить учебный план, сгруппировав учебный материал вокруг отдельных

общественно полезных дел или комплексных тем, Но как показал опыт, такое построение учебного плана не обеспечивает систематичности знаний школьникам. С тех пор учебный план отечественной школы имеет предметную структуру. Однако предметное построение учебного плана может привести к разрозненности знаний в сознании учеников. Эта проблема решается благодаря установлению межпредметных связей, обеспечивающих интеграцию содержания. Наряду с тенденцией интеграции другой современной тенденцией развития содержания образования является его стандартизация, вызванная двумя обстоятельствами. Прежде всего, это связано с необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация обусловлена и задачей вхождения России в систему мирового образовательного пространства, что требует учета тенденций развития содержания образования в международной образовательной практике.

Идея стандартизации содержания образования, требований к качеству знаний учащихся и материальному оснащению учебных заведений впервые была сформулирована в США. В нашей стране она стала реализовываться с 1992 года, с момента введения Закона об образовании. Следует отметить, что использование понятия «стандарт» применительно к сфере образования вызвало неоднозначную оценку со стороны отечественных ученых. Выступая против стандартизации, ряд специалистов аргументировали свою точку зрения тем, что процесс образования и деятельность учителя нельзя подвести под стандарты, поскольку любая стандартизация противоречит творческой деятельности и обычно ассоциируется с некоторой уравниловкой. Высказывались соображения, что стандарты в образовании – это дань моде, связанной с технологизацией всех сфер. Однако эта идея внедрения стандартов была позитивно оценена рядом специалистов и принята за основу отечественной системой образования [2].

Согласно мнению Б.С. Гершунского, В.М. Березовского, стандартизация не убивает творческое начало, не сводится к жесткому регламентированию и алгоритмизации. Она выступает как средство организационной деятельности, позволяющее разложить системные качества объекта на составляющие его элементы, конкретизировать свойства этих элементов в их взаимосвязях, своевременно учесть динамику детерминирующих факторов [4].

Стандарты образования предназначены для контроля достигнутого уровня образования как со стороны государства и общества, так и со стороны каждого заинтересованного человека. В.П. Беспалько обращает внимание на то, что образовательные стандарты следует отличать от тех, что приняты в производстве и технике. Производственно-технические стандарты задают максимально достижимый уровень исполнительской деятельности, а образовательные - минимальный уровень, ниже которого образование как приобретенная способность к некоторой деятельности не обнаруживается [2].

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности,

отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

Наряду с «Законом об образовании» стандарт образования является основным нормативным документом для образовательных учреждений школьный. По мнению В.С. Леднева, стандарт образования выполняет функции социального регулирования, гуманизации образования, управления, повышения качества образования.

Функция социального регулирования вызвана переходом к многообразию образовательных систем. В период активного поиска новых моделей обучения стандарты призваны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, в тоже время не ограничивая развития региональных подходов, создания вариативных программ.

Функция гуманизации связана с отражением в стандартах личностноразвивающей сущности образования. Четкое определение минимальных требований к подготовке учащихся открывает возможность для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях.

Функция управления связана с возможностью реорганизации существующей системы контроля и оценки качества результатов обучения. Введение стандартов позволяет исключить стихийность в разработке критериев качества образования, повысить объективность и информативность контроля [9].

Государственные образовательные стандарты призваны осуществить функцию повышения качества образования. Как отмечают О. Скоролупова, Н. Федина, современная концепция Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ориентирована на учет интересов и потребностей ребенка, его семьи, общества и государства. Концептуальные подходы к определению понятия «образовательный стандарт» менялись в разные периоды развития российского образования.

В настоящее время под ФГОС понимается совокупность групп требований к:

- структуре основных образовательных программ (содержательная группа требований);
- условиям реализации основных образовательных программ (ресурсная группа);
- результатам их освоения (системообразующая группа требований) [12].

Введение образовательных стандартов позволяет решить вопрос о гарантированном достижении каждым ребенком определенного уровня базовой культуры личности, способствует повышению качества образования в целом.

Сегодня образовательные стандарты созданы для всех ступеней образования. Стандартизация дошкольного образования вызвана необходимостью обеспечения каждому ребенку равного старта, который позволит ему обучаться в школе независимо от того, где он получал образование. С этим было связано утверждение в 2009 году Федеральных

государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Это первый в истории отечественного образования документ, который на федеральном уровне определил, какой должна быть программа дошкольного учреждения. С 2010 года ФГТ стали выполнять роль главного нормативно-правового документа для дошкольных учреждений.

Следует отметить, что при разработке данного документа была учтена специфика дошкольного возраста, которая состоит в том, что достижения детей дошкольного возраста определяются не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, в том числе обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе. Наиболее значимое отличие дошкольного образования от общего образования заключается еще и в том, что в детском саду должна отсутствовать жесткая предметность и основу развития ребенка составляет игра, а не учебная деятельность. Поэтому, неправомерно предъявлять жесткие требования к результатам освоения программы дошкольного образования и к ребенку, который «окончил» детский сад. ФГТ для дошкольного образования включают только две группы требований (а не три, как в стандарте начального общего образования) - это требования к структуре программы дошкольного образования и требования к условиям ее реализации.

Новый стандарт дошкольного образования в пилотном режиме запущен в РФ с сентября 2013года. Он включает в себя требования к структуре основных образовательных программ, к условиям их реализации, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным, а также результатам освоения основных образовательных программ [3].

Целями ФГОС ДО являются:

- «обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении дошкольного образования;
- сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ, их структуре и результатам их освоения» [3].

К принципам относят:

- полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащения (амплификации) детского развития;
- детоцентризм образовательных программ;
- индивидуализация дошкольного образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- партнерство с семьей;
- учёт этнокультурной ситуации развития детей.

Требования к результатам освоения программы сформулированы в виде целевых ориентиров. По утверждению Т.В. Волосовец, они не являются основой для оценки деятельности и подготовки обучающихся. Освоение стандарта не должно сопровождаться проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации.

Конкретно содержание образования раскрывается в другом нормативном документе – программе. Создание программных документов в истории дошкольного образования тесно связано с проблемой разработки содержания и определением принципов отбора знаний, умений и навыков. Вопрос о характере и объеме знаний, умений и навыков остро дискуссировался на протяжении длительного периода. Результатом этого становилось появление и совершенствование программных документов.

Содержание образования предполагает взаимодействие дошкольников с различными сферами культуры: родным языком, искусством, экологией, математикой, трудовой деятельностью и т.д. В процессе освоения содержания образования у дошкольников происходит формирование разнообразных знаний, основных культурных способов деятельности. Осуществляется приобщение детей к общечеловеческим ценностям, воспитываются основы здорового образа жизни. Содержание образования представляет основу для развития творческих и познавательных способностей, способности к волевым усилиям, освоения основных движений, успешной социализации.

В настоящее время для отечественного дошкольного образования характерна вариативность программного обеспечения. Вариативность работы дошкольных учреждений стала одной из значимых особенностей системы образования после создания в 1989 году «Концепции дошкольного воспитания». Бесспорным достоинством является то, что вариативность современного дошкольного образования позволяет реагировать на потребности общества, не сдерживает инициативу, творчество педагогов, обеспечивая им право выбора программы. Полипрограммность позволяет учитывать потребности многонационального населения страны, строить педагогический процесс с учетом социально-экономических, национально-культурных условий региона. В настоящее время с учетом ФГТ разными авторскими коллективами разработаны примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования («Детство», «От рождения до школы» и др.) И уже на их основе каждое дошкольное учреждение разрабатывает и утверждает свою основную общеобразовательную программу дошкольного образования, которая состоит из двух частей - обязательной и формируемой участниками образовательного процесса. Примерные программы определяют содержание только основной части общеобразовательной программы дошкольного образования.

Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие воспитанников в следующих взаимодополняющих образовательных областях:

- коммуникативно-личностное развитие;
- познавательное развитие;

- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В разделе «Часть, формируемая участниками образовательных отношений» должны быть представлены выбранные или разработанные самостоятельно педагогами парциальные программы, методики, формы организации образовательной работы. Объём обязательной части Программы должен составлять не менее 60% от её общего объёма, а части, формируемой участниками образовательных отношений, – не более 40%.

Между тем необходимо отметить, что одной из общепризнанных среди практических работников остается программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой М.А. Васильевой (2010). Коллектив ученых дополнил новым научно обоснованным содержанием данную программу, обновленный вариант которой был издан в 2010 году.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе . От действия к мысли: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. - 151с.
2. Беспалько, В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1995 .- №1. - С. 89-94.
3. Волосовец, Т.В. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования: проблемы внедрения и пути их решения/ Т.В. Волосовец // <http://www.gosbook.ru/node/79002>
4. Гершунский, Б.С. Методологические проблемы стандартизации в образовании / Б.С. Гершунский, В.М. Березовский // Педагогика. - 1993. - №1. - С.112-117.
5. Гризик, Т. О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2010. - №5. – С. 36-39.
6. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.; под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.
7. Краевский, В.В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1983. - 352 с.
8. Концепция дошкольного воспитания //Дошкольное воспитание . - 1989. - № 5. - с. 10-23.
9. Леднев, В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. - М.: Высшая школа, 1989. – 248 с.

10. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Рос. Пед. Агентство, 1996. - 602 с.
11. Скаткин, М.Н. и др. Дидактика средней школы / М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др. // Под ред. М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера.- М.: Просвещение, 1982.
12. Скоролупова, О.А. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция /О.А. Скоролупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание. - 2010. - №7. - С. 4-11.
13. Скоролупова, О.А. Качество дошкольного образования: концептуальные подходы к определению и оценке /О.А. Скоролупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание. - 2012. - №2. - С. 13-27.
14. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. - 2010. - №4. - С. 5-11.
15. Федеральные Государственные образовательные стандарты дошкольного образования: проект
[//http://www.tovievich.ru/news/14.06.2013/2333.htm](http://www.tovievich.ru/news/14.06.2013/2333.htm).

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КАК КАТЕГОРИИ ДИДАКТИКИ. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения является одной из наиболее актуальных в науке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории. *Закон - это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями.* Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда *педагогический закон - это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования,*

компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Итак, закон отражает объективные, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи внутри явления, которые выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (т. е. не всегда), то эти связи выражают *закономерности*.

В современной дидактике больше сформулировано закономерностей, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

В философии закономерность - более широкое понятие, чем закон. Закономерность - результат совокупного действия множества законов. Поэтому закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение.

Закономерности обучения - это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические рекомендации и требования к осуществлению обучения находят выражение и закрепление в *принципах и правилах обучения*.

Принципы обучения (дидактические принципы) - это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Принципы обучения по своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они *носят объективный характер*, возникают из опыта практической деятельности. Поэтому принципы являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Они охватывают все стороны процесса обучения.

В то же время принципы *носят субъективный характер*, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности. Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, неимение следовать их требованиям не отменяют их существования, но делают процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым.

Соблюдение принципов обучения - важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя. Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения *раскрывают дидактические правила*. Правила вытекают из принципов

обучения. Правила обучения - *конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.* Некоторые теоретики-дидактики и учителя-практики выступают против выделения и строгого следования правилам обучения, так как это, считают они, сковывает творческую инициативу обучающего. Главное внимание следует уделять изучению теории обучения, усвоению навыков ее творческого применения на практике.

Однако категоричное отрицание правил обучения является неправомерным. Практический опыт обучения чаще всего закрепляется в правилах. Поэтому надо следовать правилам, но подходить к ним творчески.

В истории дидактики многие ученые предпринимали попытки выделить и сформулировать педагогические законы. Например, И. Г. Песталоцци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона:

- развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;
- ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;
- душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Хуторской А. В. выделяет следующие законы обучения: *социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся; целостности и единства образовательного процесса.*

Хуторской А. В. дает такую трактовку этим законам.

Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения. Социальный строй и общественно-экономические отношения оказывают определяющее влияние на основные компоненты процесса обучения: его цели, содержание, методы, формы организации. Например, демократические преобразования конца XX в. обусловили появление в стране негосударственных образовательных организаций, авторских школ и обучающих систем.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей духовной и природной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий образовательного процесса. Творческую самореализацию ученика повышают следующие условия: выбор им целей обучения, открытое содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность индивидуальной траектории, темпа и форм обучения и др.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике

его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель не ставит явных воспитательных или развивающих целей, он все равно своей деятельностью не только обучает, но и воспитывает, оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников, на развитие их как личности.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся. Результаты обучения зависят, прежде всего, от активности самой личности, от того, насколько продуктивна их деятельность.

На результаты обучения оказывают влияние также применяемые технологии, формы и методы обучения.

Закон целостности и единства образовательного процесса. Данный закон устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, средств, методов, форм, технологий и т.д.)

Выделены и другие законы обучения. Законами становятся лишь те закономерности, в которых:

- четко определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
- исследованы особенности этой связи (вид, содержание, форма, характер и т. д.);
- установлены границы проявления связи.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество *дидактических закономерностей*. Так, в учебнике И. П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения.

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают *общие* и *частные (конкретные) закономерности*.

Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. К *общим закономерностям* относятся:

- *закономерности цели обучения.*

Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;

- *закономерности содержания обучения.*

Содержание обучения зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса в) возрастных возможностей учащихся; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

- *закономерности качества обучения.*

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающихся; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения;

- *закономерности методов обучения.*

Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса;

- *закономерности управления обучением.*

Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий;

- *закономерности стимулирования обучения.*

Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения. К *частным закономерностям* процесса обучения относятся закономерности:

- *собственно дидактические* (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т. д.);

- *гносеологические* (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т. д.);

- *психологические* (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т. д.);

- *социологические* (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т. д.);

- *организационные* (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в *принципах* и вытекающих из них *правилах обучения*.

3. Принципы и правила обучения

Как отмечено выше, в современной дидактике под принципами обучения понимают исходные, руководящие идеи, нормативные требования. К организации и осуществлению образовательного процесса. Принципы обучения определяют деятельность обучающего и характер познавательной деятельности обучаемого.

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, т. е. принципы обучения носят исторический характер. Одни принципы исчезают, другие появляются. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию и своевременно реагировать на них, т. е. строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци. Я. А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам придавал К. Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

- обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
- обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;
- порядок и систематичность - одно из главных условий успеха в обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;
- обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.). Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической дидактике наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой.

Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

Принцип научности

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усвоения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях человека

знания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

В основе принципа научности лежит ряд закономерностей: мир познаваем, и объективно верную картину развития мира дают знания, проверенные практикой; наука в жизни человека играет все более значимую роль; научность обучения обеспечивается прежде всего через содержание образования.

Правила реализации требований принципа научности:

- использование логики и языка изучаемой науки;
- изложение основных понятий и теорий должно быть максимально приближенным к уровню современного понимания данных вопросов наукой;
- использование методов конкретной науки;
- изучение объектов в развитии, раскрытие диалектики общественных и природных явлений и формирование диалектического склада мышления;
- обеспечение правильного восприятия изучаемых объектов на основе выделения их существенных сторон;
- использование в обучении научных методов познания природных и общественных явлений.

Принцип доступности

Принцип доступности требует, чтобы содержание, объем изучаемого и методы его изучения соответствовали уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал.

При слишком усложненном содержании изучаемого материала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

В связи с этим Л. В. Занков в качестве одного из принципов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно умело использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание заданий для учащихся должно не просто соответствовать реальным учебным возможностям обучаемых, а находиться в зоне их ближайшего развития, т. е. требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществить под руководством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил:

- в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;
- объяснять простым, доступным языком;
- управлять познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший - учит ее находить, делая доступным процесс нахождения;
- учитывать различия в скорости восприятия, темпе работы, доминирующих видах деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных учеников;
- использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
- введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения;
- доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, необходимо приучать учащихся осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность.

Принцип сознательности и активности

Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и творческой деятельности. Сознательность в обучении - это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебного процесса, применяемых методов и средств обучения и т. д. Активность обучаемых - это их интенсивная умственная и практическая деятельность в процессе обучения. Активность выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

В основе данного принципа лежат закономерности: ценность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; собственная познавательная активность обучаемых оказывает определяющее влияние на прочность, глубину и темп овладения учебным материалом, является важным фактором обучаемости.

Для реализации на практике принципа сознательности и активности надо соблюдать ряд правил:

- добиваться четкого понимания обучаемыми целей и задач предстоящей работы;
- использовать увлекательные факты, сведения, примеры;
- применять наглядные пособия, использовать технические средства,
- вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний;
- использовать активные и интенсивные методы обучения;

- логически увязывать неизвестное с известным;
- учить учащихся находить причинно-следственные связи;
- поддерживать оптимизм учащихся и уверенность в успехе.

Принцип наглядности

Одним из первых в истории педагогики стал оформляться принцип наглядности. Установлено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности. Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения.

В обоснование этого принципа существенный вклад внесли Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков и др.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я. А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое - для восприятия зрением; слышимое - слухом; запахи - обонянием; подлежащее вкусу - вкусом; доступное осязанию - путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами - предоставить нескольким чувствам».

И. Г. Песталоцци показал, что необходимо сочетать применение наглядности со специальным мысленным формированием понятий. К. Д. Ушинский раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи обучаемых. Л. В. Занков вскрыл возможные варианты сочетания слова и наглядности. Если эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, а зрительного - 25%, то их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Принцип наглядности в обучении реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в кабинетах и лабораториях, в естественных условиях, в трудовой и производственной деятельности.

Средствами наглядности служат:

- *натуральные объекты*: растения, животные, природные и производственные объекты, труд людей и самих учащихся;
- *объемные наглядные пособия*: модели, макеты, муляжи, гербарии и др.;
- *изобразительные средства обучения*: картины, фотографии, диафильмы, рисунки;
- *символические наглядные пособия*: карты, схемы, таблицы, чертежи и др.;
- *аудиовизуальные средства*: кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника;

- *самостоятельно изготовленные «опорные сигналы»* в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др.

Благодаря использованию средств наглядности у обучаемых появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания приобретают личностный смысл

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

- наглядность должна отражать сущность изучаемых предметов и явлений, ярко и образно показывать то, что необходимо усвоить;
- лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать;
- то, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается;
- наглядность использовать не как цель, а как средство обучения;
- не перегружать учащихся конкретно-образным восприятием изучаемых закономерностей, чтобы не задерживать абстрактно-логическое мышление;
- наглядность использовать не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;
- по мере взросления детей необходимо больше использовать символической наглядности взамен предметной;
- использовать различные виды наглядности в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного;
- наглядность должна эстетически воспитывать;
- учитывать возраст учащихся в процессе использования разнообразных средств наглядности.

Принцип систематичности и последовательности

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. В основе принципа систематичности и последовательности лежит ряд закономерностей: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

Принцип систематичности и последовательности в обучении требует соблюдения ряда дидактических правил:

- формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи,
- деление изучаемого материала на логически связанные разделы и блоки;
- использование схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала;
- осуществление межпредметных связей;
- проведение уроков обобщения и систематизации;

- координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

Принцип прочности

Принцип прочности усвоения знаний предполагает их стойкое закрепление в памяти учащихся. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению, преподавателю; память носит избирательный характер, поэтому прочнее закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующий правил:

- обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность;
- подлежащий усвоению учебный материал структурируется с учетом индивидуальных различий обучающихся;
- новый учебный материал связывается с прежними знаниями, опирается на сложившиеся представления (в структуре старых знаний новые воспринимаются яснее, становятся более понятными, а прежние знания за счет новых обогащаются и углубляются);
- используются разнообразные подходы, методы, формы, средства обучения. Однообразие гасит интерес обучающихся к учению, снижает эффективность усвоения;
- активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, анализ материала, установление причинно-следственных и ассоциативных связей, выделение главного, существенного и т. п.;
- процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

Принцип воспитывающего обучения

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

- целенаправленно, сознательно и систематически осуществляет воспитание при изучении любой дисциплины;

- добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами учащиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой - содержание, за явлениями - сущность, за внешними признаками - внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;

- использует воспитательные возможности каждой темы, каждого урока;

- учебный процесс строит таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;

- уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;

- всем своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданственностью привносит в учебный процесс жизнеутверждающие идеалы общечеловеческих ценностей;

- не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует учеников на преодоление трудностей.

Принцип связи теории с практикой

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: практика – критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой проверяется, подтверждается и направляется качество обучения, чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Реализации данного принципа способствуют правила:

- опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;
- показ области применения теоретических знаний;
- изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений;

- использование проблемно-поисковых и исследовательских заданий;

- применение знаний на практике;

- показ значимости ведущих научных идей, концепций, теорий, положений;

- решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям (принцип личностного подхода в обучении) требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащихся.

Существуют два основных пути учета индивидуальных особенностей:

- индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);
- дифференциация (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе школы был индивидуальный подход. В настоящее время приоритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного образования.

Авторы учебника «Общая педагогика» (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) утверждают, что все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из *содержательных* и *организационно-методических принципов*.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования. К ним относятся принципы *гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории - с практикой)*

Организационно-методические принципы вытекают из того, что организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей психологического и педагогического характера. К этой группе относятся принципы: *преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.*

В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной

принцип, так как это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств, форм обучения и позволяют эффективно решать задачи современной школы.

Литература:

1. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. - М.: «Знание», 1980. - 96 с.
2. Хуторской, А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
3. Подласый, И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса / И.П. Подласый. - Киев, 1991.
4. Сластенин, В. А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. - М.: Просвещение, 2002. - 615 с.
5. Александров, Г. Н. О закономерностях процесса обучения / Г. Н. Александров // Советская педагогика. - 1986. - № 3.
6. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн./ И.П. Подласый. - Кн. 1. - М.: ВЛАДОС, 1999.
7. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 329 с.
8. Снегуров, А. В. Педагогика от А до Я: Полезная занимательная книга для детей и взрослых / А.В. Снегуров. - М.: Народное образование, 1999. - 146 с.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ И ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ. СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения. Методы обучения - это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей. Существуют и другие определения методов обучения.

Методы обучения есть способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и развитие познавательных сил (М. А. Данилов, Б. П. Есипов). Методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю. К. Бабанский).

Несмотря на различные дефиниции, даваемые этому понятию дидактами, общим является то, что большинство авторов склонны считать метод обучения способом совместной работы педагога и учащихся по

организации учебной деятельности. Если же речь идет только о деятельности педагога, то уместно говорить о методах преподавания, если же только о деятельности учащихся - то о методах учения.

Широко распространенными понятиями в дидактике являются также понятия «прием обучения» и «правило обучения».

Прием обучения - это составная часть или отдельная сторона метода обучения, т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И на оборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

Метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. При их отборе преподаватель сталкивается со значительными затруднениями. В этой связи возникает потребность в классификации, которая помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию. Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Одна из ранних классификаций методов обучения - классификация методов обучения по уровню активности учащихся (Голант Е. Я.). Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность. К пассивным относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к активным - методы, организующие самостоятельную работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

Довольно широкое распространение получила классификация методов обучения по источнику получения знаний, рассмотренная в работах Верзилина Н. М., Перовского Е. И., Лордкипанидзе Д. О. и др. Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют словесные методы (источником знания является устное или печатное слово); наглядные методы (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); практические методы (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий).

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы условно подразделяются на две группы: метод демонстраций и метод иллюстраций.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Главное назначение этой группы методов - формирование этических умений и навыков. К практическим методам относятся упражнения, практические и лабораторные работы.

Классификация методов обучения по дидактической цели предложена Даниловым М. А., Есиповым Б. П. Они выделяют следующие методы обучения:

- методы приобретения новых знаний;
- методы формирования умений и навыков;
- методы применения знаний;
- методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. Такая классификация методов устраняет в известной степени разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

Лернер И. Я., Скаткин М. Н. предложили классификацию методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся, согласно которой методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся при усвоении изучаемого материала. Характер познавательной деятельности - это уровень мыслительной активности учащихся.

Выделяются следующие группы методы:

- объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные);
- репродуктивные;
- проблемного изложения;
- частично-поисковые (эвристические);
- исследовательские.

Сущность объяснительно-иллюстративного метода состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке,

способа решения задачи и т. п.). Познавательная деятельность учащихся в этом случае сводится к запоминанию готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

Репродуктивный метод предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Оба эти метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе частично поисковый (эвристический) метод. Этот метод получил название частично поискового, потому что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа. Таким образом, сущность частично поискового метода обучения сводится к тому, что:

- не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно;
- деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем:

- преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему;
- учащиеся самостоятельно ее разрешают;
- преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к

организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Согласно классификации методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения (Бабанский Ю. К.), методы обучения делятся на три группы:

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Остановимся более подробно на отдельных методах обучения, входящих в различные классификации.

Рассказ. Это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Рассказ используется для сообщения фактических сведений, требующих образности и последовательности изложения. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, стиль и объем рассказа. По целям выделяют:

- рассказ-вступление, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к изучению нового материала;

- рассказ-повествование - используется для изложения намеченного содержания;

- рассказ-заключение - подводит итоги по изученному материалу.

К рассказу как методу обучения предъявляются определенные требования: рассказ должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучаемых. В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется в сочетании с другими методами обучения - иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Объяснение - это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения.

К объяснению предъявляются определенные требования: точная и четкая формулировка сути проблемы; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа - диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового

материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают индивидуальные беседы (вопросы адресованы одному ученику), групповые беседы (вопросы адресованы определенной группе) и фронтальные (вопросы адресованы всем).

В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяются такие виды бесед:

- вводные, или вступительные, беседы;
- беседы - сообщения новых знаний;
- синтезирующие, или закрепляющие, беседы;
- контрольно-коррекционные беседы.

Одной из разновидностей беседы является собеседование, которое может проводиться с отдельным человеком или группой людей. При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Активные методы обучения - это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку (брейншторминг), внеконтекстные операции с понятиями и др. Применяются эти методы при обучении бизнесу, маркетингу, иностранному языку, в практической психологии и педагогике.

Дидактическая игра - это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Мозговая атака (брейншторминг) - метод обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы. Обучение по алгоритму как метод обучения используется в технологии программированного обучения. Алгоритм в педагогике понимается как указание по выполнению строго последовательных действий с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне.

В соответствии с основными формами мышления дошкольника, определяющими характер способов его деятельности в процессе обучения, выделяются три группы методов: наглядные; практические; словесные.

Все три группы методов используются в обучении на протяжении всего дошкольного возраста, так же, как сосуществуют основные формы мышления. Каждая из выделенных групп методов предполагает включение приемов различного характера (наглядный показ образца, способа действия, вопрос, объяснение, игровые приемы - имитация голоса, движения и т. д.), в результате чего в каждом методе в различных сочетаниях используются все три формы мышления при ведущей, определяющей роли одной из них.

В целом обучение на занятиях в детском саду характеризуется живостью и непосредственностью проявлений детей, разнообразием приемов действий, небольшим образовательным содержанием, опорой на детский опыт, широкой и яркой наглядной основой, использованием игровых и занимательных приемов обучения, многогранными связями обучения с повседневной деятельностью детей.

К группе наглядных методов, используемых в дошкольном обучении чаще всего, относятся:

- наблюдение;
- рассматривание картин;
- демонстрация диафильмов и кинофильмов, видеофильмов;
- некоторые приемы обучения, в отдельных случаях выступающие в качестве самостоятельных методов: показ образца задания, способа действия и др.

Наблюдение - один из основных, ведущих методов дошкольного обучения. В зависимости от характера познавательных задач в обучении используются наблюдения разного вида:

- распознающего характера, в ходе которых формируются знания о свойствах и качествах предметов и явлений;
- за изменением и преобразованием объектов;
- репродуктивного характера, когда по отдельным признакам устанавливается состояние объекта, по части - картина всего явления.

Эффективность метода наблюдения обеспечивается при выполнении воспитателем следующих требований:

- ясность и конкретность постановки перед детьми цели, задач наблюдения;
- планомерное, последовательное развертывание процесса наблюдения;
- учет возрастных возможностей детей при отборе объема представлений, формируемых в ходе наблюдения;
- высокая умственная активность и самостоятельность детей.

Рассматривание картин в учебном процессе детского сада используется для решения различных дидактических задач. В первую очередь это помогает понять ребенку, что живопись отражает окружающую нас реальность, а также позволяет художнику изобразить плод его фантазии, воображения. Кроме того, это очень важно для развития эстетических вкусов ребенка, нравственных и эмоциональных оценок и представлений об окружающем. Рассматривание картин помогает лучше понять и даже почувствовать яркие

эмоциональные переживания, учит сопереживать, формировать собственное отношение к увиденному.

Помимо формирования художественных вкусов дошкольников, здесь присутствует важный познавательный момент - знакомство с произведениями знаменитых художников прошлого и современности, умение различать жанры живописи (портрет, пейзаж, натюрморт). Большую роль здесь играют экскурсии в музеи изобразительного искусства. Экскурсии должны быть организованы с участием специалиста, который мог бы наиболее полно раскрыть детям художественный материал. При этом необходимо учитывать возрастные, психологические и интеллектуальные возможности группы дошкольников.

При рассматривании возможно многократное восприятие как картины в целом, так и отдельных ее деталей, что очень важно для решения указанных дидактических задач.

В педагогическом процессе детского сада используются специальные картины - предметные и сюжетные (например, «Времена года» – авт. С. А. Веретенникова, картины Левитана, Шишкина и др.). Дошкольники с легкостью узнают своих любимых сказочных персонажей в сюжетах картин Васнецова («Аленушка», «Иван Царевич...» и др.).

Реалистичность, простота и ясность замысла художника, выразительность художественных средств в единстве с доступным детям познавательным содержанием – основные требования, предъявляемые к картинам, используемым в обучении дошкольников. Кроме того, метод рассматривания картин позволяет дать дошкольникам первое, самое общее представление о приемах живописи классиков и современности. Можно обратить внимание детей на то, что в изобразительном искусстве (графике, живописи) в наши дни постепенно устанавливаются новые стандарты, особенности современного стиля, условности изображения, подчас необычные, но своеобразные и яркие. Разглядывая понравившуюся картину, ребенок учится видеть перспективу, замечать пропорции, контраст цвета и тени, глубину изображения.

Демонстрация кинофильмов, видеофильмов, спектаклей в образовательной работе помогает решению двух больших задач:

- 1) расширение знаний детей и развитие их речи;
- 2) воспитание культурного зрителя, способного к глубокому восприятию.

Умение воспринимать и понимать изображенное на экране формируется под воздействием взрослого. При этом имеет значение и высокая эмоциональность детей – их увлекают яркость и динамичность явлений, внешняя сторона действий и поступков героев. В связи с этим возникает необходимость научить детей глубоко воспринимать содержание.

В работе с дошкольниками используются два вида учебных фильмов:

- очерковые;
- сюжетные.

Общая методика демонстрации учебных фильмов складывается из следующих этапов:

- предварительная беседа с детьми, в ходе которой оживают опыт, знания детей о том явлении, которому посвящен учебный фильм. В итоге обсуждения перед детьми ставится новая познавательная задача, затем им показывают фильм;

- после просмотра фильма в короткой беседе дети обмениваются впечатлениями со сверстниками и воспитателем. В этой беседе не следует требовать воспроизведения содержания фильма. Воспитатель лишь задает вопросы, позволяющие ему выяснить, как дети усвоили содержание, помогает им понять идеи, установить связи;

- через несколько дней проводится повторный показ фильма, при этом обращается внимание на те стороны, которые в предыдущий раз оказались недостаточно восприняты или поняты;

- после повторного просмотра проводится беседа. Она включает пересказ содержания, его анализ - выделение существенных фактов и связей между ними. В ходе беседы важно сохранить и углубить эмоциональное впечатление от просмотренного фильма, сопереживание детьми воспринятых событий и отношения к героям.

Важное значение имеет просмотр дошкольником спектаклей, показ которых организуется воспитателями в детском саду. Для этого приглашаются актеры театров или театральных студий. В ходе спектакля осуществляется живое общение актеров (действующих лиц) с детьми. Дети эмоционально оценивают происходящее, внимательно следя за ходом представления. Кроме приглашения театральных актеров в дошкольно - педагогические учреждения, полезно водить детей на детские спектакли в театр. Ведь само посещение театра может стать настоящим праздником, подарить много новых ярких впечатлений и волнующих переживаний.

Театр может стать для детей источником радости, воспитать в них талант быть зрителями, понимать сценическое искусство. Просмотр спектаклей позволяет развить эстетическую, нравственную и эмоциональную чуткость, помочь детям постичь законы театрального искусства. Если педагогу удастся подготовить дошкольников к внимательному просмотру спектакля, то им станет доступен мир, созданный автором и режиссером спектакля, сможет увлечь их, обогатить воображение. Привычка быть зрителем поможет дошкольнику познать особый, образный мир театрального искусства.

Игра воображения позволяет развить творческое мышление. Сразу после спектакля дошкольники отвечают на вопросы о сюжете, о смысле показанного представления. Воспитатели при этом могут оценить интеллектуальный уровень подготовки детей благодаря полноте и правильности их ответов, дать детям необходимые разъяснения о новых понятиях, которые они узнали в ходе спектакля.

Использование наглядных методов обеспечивает развитие восприятия как ведущего познавательного процесса, а также развитие наглядно -

действенной, наглядно - образной форм мышления и речи, основных видов деятельности дошкольника - игры, изобразительной и трудовой деятельности.

К группе практических методов обучения в детском саду относятся:

- упражнения;
- игровой метод;
- элементарные опыты;
- моделирование.

Познавательная деятельность детей при этом основывается на наглядно-действенных и наглядно-образных формах мышления во взаимодействии со словесно-логическим мышлением.

Упражнение - это многократное повторение ребенком умственных и практических действий заданного содержания. Основные виды упражнений:

- подражательного характера;
- конструктивного характера;
- творческого характера;
- игровые.

Игровой метод предусматривает использование разнообразных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: вопросами, указаниями, объяснениями, пояснениями, показом.

Элементарный опыт - это преобразование жизненной ситуации, предмета или явления с целью выявления скрытых, непосредственно не представленных свойств объектов, установления связей между ними, причин их изменения и т. д.

Моделирование - процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов.

Живое общение взрослого и детей, которое характерно для речевых методов, оказывает большое воспитательное воздействие - оно возбуждает чувства, вызывает определенное отношение к содержанию формируемых знаний. Основные словесные методы, используемые в дошкольном обучении.

1. Рассказы воспитателя. Основная задача этого метода - создать у детей яркие и точные представления о событиях или явлениях. Рассказ воздействует на ум, чувства и воображение детей, побуждает их к обмену впечатлениями. Воспитатель должен следить, чтобы интерес детей не ослабевал в ходе повествования. Для этого обучающая сторона (новая для детей информация, расширение кругозора) должна сочетаться с эмоциональной окраской, динамичностью. По окончании рассказа детям предлагается ответить на вопросы. Это даст педагогу возможность полнее представить, насколько хорошо дети усваивают новые знания со слов взрослого, а также могут ли они и до какой степени сосредоточить свое внимание на ходе повествования. Это имеет большое значение для последующего обучения в начальной школе.

2. Рассказы детей. Этот метод направлен на совершенствование знаний и умственно - речевых умений детей.

3. Чтение художественных произведений детям.

Чтение позволяет решить ряд задач: расширять, обогащать знания детей об окружающем, формировать способности детей к восприятию и пониманию художественной литературы, воссозданию словесного образа, формировать понимание основных связей в произведении, характера героя, его действий и поступков.

4. Беседы.

Беседы применяются для уточнения, коррекции знаний, их обобщения и систематизации. По дидактическим задачам беседы делятся на предварительные и обобщающие. Первые проводятся тогда, когда воспитатель знакомит детей с новыми для них навыками. Итоговая, или обобщающая, беседа проводится с целью систематизации знаний, их дальнейшего углубления и осознания.

Выбор методов образовательной деятельности зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся, воспитанников;
- возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированности у учащихся учебных навыков;
- типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий педагог принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
2. Вергелес, Г.И. Дидактика / Г.И. Вергелес, В.С. Конева. - М.: Высшая школа, 2006. - 284 с.

3. Гребенюк, О.С. Общая педагогика / О.С. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1996. - 107 с.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения / В.И. Загвязинский. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 192 с.
5. Каменская, Е.Н. Педагогика / Е.Н. Каменская. - М.: Дашков и К, 2007. - С.130.
6. Осмоловская, И.М. Дидактика / И.М. Осмоловская. - М.: Академия, 2006. - С. 56.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии/ Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2003. - 512 с.
8. Педагогика / Под ред. проф. Л.П. Крившенко. - М: Проспект, 2005. - 274 с.
9. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. - Кн. 1. - М.: ВЛАДОС, 1999.
10. Рыжов, В.Н. Дидактика / В.Н. Рыжков. - М.: Юнити, 2004. - С.154.
11. Слостёнин, В. А. , Исаев И. Ф. , Шиянов Е. Н. Педагогика / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - М.: Академия, 2002. - 268 с.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждый педагог должен быть заинтересован в обеспечении качества образования. С.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают качество образования как социальную категорию, которая определяет состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп и общества в целом в развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Организация мониторинга дает целостное представление о качестве образовательной системы.

Важно прояснить сущность понятия «мониторинг». По мнению, В.П. Кальней, А.М. Майорова, М.М. Поташника, С.Е. Шишова и др., мониторинг - это форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Он обеспечивает необходимую информационную основу для принятия управленческих решений, направленных на достижение заданных целей, предупреждение критических ситуаций [4] .

Сущность педагогического мониторинга Л.Д. Калачева, Л.Н. Прохорова видят в социальной значимости, в стимулировании субъектов образования к рефлексии на основе объективной информации об их собственной деятельности. Это способствует саморазвитию и повышению качества образования. Благодаря мониторингу происходит устранение противоречий между заявленными целями и результатами деятельности.

Таким образом, применительно к системе образования понятие мониторинга рассматривается в контексте управления. Объектами управления являются условия, процесс, результаты, достигнутые в ходе

деятельности. Мониторинг позволяет выявить не только эффективность деятельности, но и проблемы, а также актуальные направления перспективного планирования образовательной работы с группой детей и в учреждении в целом.

Мониторинг включает:

- систематический сбор информации об объектах контроля;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью определения динамики изменений;
- включенность измерительных процедур [5].

В процессе мониторинга должны использоваться критериально-ориентированные методики нетестового типа, критериально-ориентированное тестирование, скрининг-тесты и др. Система мониторинга предполагает использование низко формализованных (наблюдение, беседа, экспертная оценка, анализ продуктов детской деятельности и др.) и высоко формализованных (тесты, методы проективной техники и психофизиологические, др.) методов [7].

В настоящее время в практике образовательных учреждений широко используется такой метод, как тест. Дидактический тест - это набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения у воспитанников знаний, умений и навыков. Дидактические тесты являются примером тестов, предназначенных для выявления достижений в учебной деятельности. Кроме выявления уровня знаний тесты широко применяются для диагностики социального и психического развития детей. Поскольку в процессе обучения происходит развитие психических процессов, личностных качеств ребенка и т.д. Так, тесты интеллекта позволяют определить возрастное интеллектуальное развитие человека, давая возможность выявить развитие познавательных процессов и функций. Тесты способностей обеспечивают выявление сформированности общих и специальных способностей. Тесты личности, представляют собой методики, направленные на оценку эмоционально-волевых компонентов деятельности - мотивации, интересов, эмоций, отношений, а также особенностей поведения личности в определенных ситуациях.

При выборе тестов необходимо учитывать их диагностические характеристики. К ним относят: валидность, надежность (вероятность), дифференцированность (различимость). Валидность по своему содержанию близка к степени полноты, которая зависит от представления всех элементов изучаемого явления. Четкая и ясная постановка диагностического задания - неотъемлемое условие валидности теста. Степень надежности характеризуется стабильностью, устойчивостью показателей при повторных измерениях с помощью того же теста. Характеристика дифференцированности связана с использованием тестов, где нужно выбрать правильный ответ из нескольких возможных альтернатив. К примеру, если все учащиеся находят правильный ответ на один вопрос и не могут дать

правильного ответа на другой, то в этом случае тест требует доработки. Его необходимо сделать различимым, иначе подобные задания не помогут отделить тех, кто хорошо усвоил от тех, кто недостаточно усвоил материал .

Итак, комплексное использование разнообразных методов обеспечивает объективность и точность получаемых данных. Сочетание формализованных и малоформализованных методов позволяет отслеживать три составляющие качества дошкольного образования: *качество результатов деятельности дошкольного образовательного учреждения, качество образовательных процессов, качество созданных в дошкольном образовательном учреждении условий.*

Результативность деятельности дошкольного образовательного учреждения определяется тем, насколько решены цели, а именно: охрана жизни и укрепление здоровья детей, развитие детей раннего и дошкольного возраста, взаимодействие и поддержка семьи в процессе воспитания дошкольников. В этой связи мониторинг *качества результативности деятельности* дошкольного образовательного учреждения включает оценку:

- физических, интеллектуальных и личностных качеств ребенка;
- степени освоения ребенком образовательной программы, его образовательных достижений;
- степени готовности ребенка к школьному обучению.

Таким образом, обязательной частью мониторинга является оценка результатов развития детей. В широком смысле, *оценка* - это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. «*Оценка*» включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности.

В настоящее время в практике используются системы мониторинга, разработанные авторами примерных основных общеобразовательных программ. Так, для выявления уровней усвоения примерной общеобразовательной программы «*Детство*» под редакцией В.И. Логиновой рекомендован диагностический журнал. В нем предложен комплекс диагностических заданий и карт, направленных на фиксирование уровней и динамики развития детей на различных этапах деятельности. В комплексе - диагностические задания и критерии оценки по 5 разделам программы: «*Ребенок входит в мир социальных отношений*», «*Ребенок познает предметный мир, приобщается к труду*», «*Ребенок открывает мир природы*», «*Развиваем речь детей*», «*Первые шаги в математику*». В каждом разделе выделены и описаны критерии (всего 30). Во введении указывается, что разработанная система комплексной диагностики позволит качественно и оперативно оценивать динамику подготовленности детей дошкольного возраста, а также на качественном уровне оценивать эффективность образовательной работы детских образовательных учреждений по «*конечному ценному продукту*» - дошкольник-выпускник [4, С.4].

Система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения примерной общеобразовательной программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы включает в себя два компонента: мониторинг образовательного процесса и мониторинг детского развития, с целью определения степени освоения ребенком образовательной программы и влияния образовательного процесса, организуемого в дошкольном учреждении, на развитие ребенка [3].

Авторы рекомендуют мониторинг детского развития проводить два раза в год (в октябре-ноябре и марте-апреле). Мониторинг образовательного процесса должен быть направлен на выявление результатов освоения образовательной программы, а мониторинг детского развития необходимо проводить на основе оценки развития интегративных качеств ребенка.

По мнению авторов программы, мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательной программы) должен основываться на анализе достижения детьми промежуточных результатов, которые описаны в каждом разделе образовательной программы. Преимущественно мониторинг должен проводиться с помощью наблюдения за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализа продуктов детской деятельности. Данные о результатах мониторинга заносятся в специальную карту развития ребенка в рамках образовательной программы.

Основной задачей мониторинга детского развития авторы считают выявление индивидуальных особенностей развития каждого ребенка и проектирование индивидуальных маршрутов образовательной работы для раскрытия потенциала детской личности.

Мониторинг детского развития предполагает оценку физического развития ребенка, состояния его здоровья, а также развития общих способностей: познавательных, коммуникативных и регуляторных.

Диагностика познавательных способностей должна включать оценку перцептивного развития, интеллектуального развития и творческих способностей детей.

Диагностика коммуникативных способностей должна быть направлена на выявление способности ребенка понимать состояния и высказывания другого человека, находящегося в наблюдаемой ситуации, также выражать свое отношение к происходящему в вербальной и невербальной форме. Диагностика регуляторных способностей, по мнению авторов, должна включать в себя диагностику эмоциональной и произвольной регуляции поведения ребенка [3].

В рамках примерной основной общеобразовательной программы «Успех» Н.О. Березиной, И.А. Бурлаковой, Е.Е. Клопотовой и другими предложен еще один вариант оценки достижения детьми планируемых результатов. Пособие содержит методики обследования интегративных качеств дошкольников.

Систему оценки планируемых результатов освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования -

промежуточных и итоговых - содержит примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Истоки», переработанная в соответствии с ФГОТ. В нее входят следующие блоки: базисные характеристики личности на конец каждого психологического возраста, интегральные показатели развития ребенка на конец каждого психологического возраста (то есть к 1, 3, 5, 7 годам); содержание и процедура мониторинга промежуточных и итоговых результатов освоения Программы. Авторы считают, что заполнение листов оценки по многим пунктам преимущественно должно происходить на основе данных, полученных при наблюдении за ребенком, в ходе совместной с ним деятельности, в результате бесед с родителями. Обосновывая свой подход к проведению мониторинга, они отмечают, что дети дошкольного возраста проявляют свои способности в ходе реальной деятельности. Если ребенок что-то знает, но может использовать новое знание только в рамках той ситуации, в какой этот новый опыт был получен или только в ответ на вопрос, но в реальной жизни не применяет данный опыт - это означает, что это знание, опыт не стали достоянием деятельности ребенка. Следовательно, положительная оценка (которую ребенок может получить, например, при опросе) не будет отражать реального уровня его развития. Предложение детям тестов и методик может дать заниженные результаты, если ребенок в момент выполнения задания был чем-то расстроен, или хотел играть, был по какой-то причине возбужден и не смог сосредоточиться. Ежедневные наблюдения педагога авторы считают достаточно надежным источником оценки. Следует отметить, что для удобства практиков разработано программное обеспечение «Истоки. Система мониторинга» для работы на IBM-совместимых компьютерах. Оно позволяет автоматизировать процесс обработки полученных данных, наглядно представить качественную характеристику достижений детей и их динамику [1].

Предметами мониторинга *качества педагогического процесса*, реализуемого в дошкольном образовательном учреждении являются:

- образовательная деятельность, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения) и в ходе режимных моментов;

- организация самостоятельной деятельности детей;

- взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей дошкольного возраста.

Важный компонент системы мониторинга представляет анализ условий, обеспечивающих качество педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, таких как:

- кадровый потенциал дошкольного образовательного учреждения;
- развивающая среда дошкольного образовательного учреждения.

Основу мониторинга, по мнению специалистов, составляет педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе детей из одной учебной группы в другую. Для достижения этих целей в ходе диагностических процедур, с одной стороны, устанавливаются предпосылки к обучению, имеющиеся у отдельных детей и у представителей учебной группы в целом, а с другой, определяются условия, необходимые для организации планомерного процесса обучения и познания. С помощью педагогической диагностики анализируется образовательный процесс, и определяются результаты обучения воспитания. Таким образом, диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического проектирования, позволяя определить актуальные образовательные задачи. Вместе с тем, она завершает технологическую цепочку по решению этих задач, поскольку направлена на выявление результативности образовательного процесса.

До настоящего времени в педагогической науке нет единого подхода к определению понятия «педагогическая диагностика», так как цели диагностической деятельности педагога могут быть различными [4].

Педагогическая диагностика воспитателя детского сада состоит в изучении ребенка дошкольного возраста для познания его индивидуальности и оценки его развития, прогноза его поведения в будущем. Знания об индивидуальных особенностях ребенка помогают педагогу сделать условия воспитания и обучения максимально приближенными к реализации детских потребностей, интересов, способностей.

Для педагога-исследователя приоритетным является изучение разного рода причинно-следственных связей между условиями протекания педагогического процесса и его результатами.

Для педагога-эксперта по оценке качества образования значимым является выявление соответствия реального состояния образовательного процесса и нормативных требований к нему [4].

Объектом педагогической диагностики является образовательный процесс во всем многообразии его компонентов, в отличие от диагностики психолога, объектом которой является сам ребенок. Если в качестве объекта выступает *ребенок* в педагогическом процессе, то оцениваются: обученность ребенка; воспитанность ребенка; умения ребенка в разных видах деятельности; интересы, склонности ребенка; личностные особенности ребенка; поведенческие проявления ребенка; особенности взаимодействия ребенка со сверстниками; особенности взаимодействия ребенка со взрослыми.

При условии изучения *педагога* в педагогическом процессе могут быть определены: его уровень профессиональной компетентности; личностные особенности педагога; особенности взаимодействия педагога с детьми.

Если в качестве объекта рассматриваются *условия обучения и воспитания*, то предметом педагогической оценки могут быть: методы обучения детей дошкольного возраста; предметно-пространственная среда группы, детского сада; цели и содержание обучения и воспитания детей дошкольного возраста; средства обучения детей дошкольного возраста; взаимодействие с семьей, являющейся одним из основных факторов воспитания и обучения ребенка.

В понятии «педагогическая диагностика» прилагательное «педагогическая» характеризует следующие особенности данной диагностики: во-первых, диагностика осуществляется для педагогических целей, то есть она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ребенка; во-вторых, она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого педагога; в-третьих, она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности педагога; в-четвертых, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности педагога; в-пятых, даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

В педагогической диагностике основной ведущей функцией является функция *обратной связи* в процессе обучения и воспитания. Суть этой функции заключается в том, что диагностические данные об уровнях воспитанности и образованности детей на определенном этапе их развития служат главной информацией для анализа прошлого педагогического опыта и конструирования дальнейшего педагогического процесса.

Педагогическая диагностика осуществляется с учетом ряда принципов, обусловленных спецификой педагогического процесса детского сада:

- *принцип объективности означает отсутствие субъективных оценочных суждений, предвзятости отношения к диагностируемому;*
- *принцип целостного изучения педагогического процесса предполагает рассмотрение объекта диагностики как целостной системы;*
- *принцип процессуальности требует изучения явления в его генезисе, прогрессии;*
- *принцип компетентности означает принятие педагогом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку;*
- *принцип персонализации требует от педагога выявлять не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций становления [4].*

Проведение педагогической диагностики включает следующие этапы:

1 этап - определение цели, эталона, критериев, показателей и методов их измерения.

2 этап - практический сбор информации об изучаемом объекте.

3 этап - анализ полученных данных, их сопоставление с существующей информацией.

4 этап - интерпретация данных, прогнозирование перспектив развития ребенка.

5 этап - определение актуальных образовательных задач для каждого ребенка и для группы в целом. Результаты диагностики используются преимущественно для обнаружения сильных сторон ребенка и определения перспектив его развития.

Таким образом, диагностика является обязательным компонентом деятельности воспитателя дошкольного учреждения и включает в себя: сравнение, анализ, прогнозирование, интерпретацию, контроль за воздействием на детей различных диагностических методов.

При проведении диагностических мероприятий педагог должен учитывать, что специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психологические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие потенциальных возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут ему педагоги и родители. При проведении диагностики следует учесть, что реальные способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и то образование, которое он получает, в большей мере способствует их проявлениям. В частности, введенное Л. С. Выготским понятие «зоны ближайшего развития» особым образом фиксировало именно этот известный факт. Поэтому, определяя индивидуальные особенности ребенка дошкольного возраста, в первую очередь следует иметь в виду «склонности», выступающие основой дальнейшего развития способностей [6]. Эта специфика не позволяет считать результаты диагностики устойчивыми и определяющими судьбу ребенка.

Любое достижение ребенка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом методов и технологий для индивидуальной работы. Нельзя допустить, чтобы данные диагностики были основанием для навешивания на ребенка «ярлыка». Особенно тяжелые последствия могут иметь недостоверные результаты тестирования. Они могут оказывать негативное влияние, как на развитие личности, так и на дальнейшую образовательную траекторию ребенка. Кроме того, обучение и воспитание в дошкольном возрасте носит целостный характер и может быть распределено в образовательном процессе по предметным областям (развитию речи, изобразительность и т.д.) лишь условно [6].

Как подчеркивает В. И. Шадриков, для ребенка этого возраста в первую очередь важно не столько, каким объемом предметных знаний определенной образовательной области он владеет, сколько то, каким способом эти знания были ребенком освоены. Определенный набор знаний, которым овладеет дошкольник, далеко не всегда является показателем реальных результатов его образования, не говоря уже о том, что уравнивает всех детей в их пути развития. Это еще больше усложняет методы диагностики, соответствующей именно этому возрасту, поскольку для

определения реального уровня развития ребенка требуются непростые «экзаменационные» вопросы, а очень тонкий, специальный диагностический инструментарий.

Кроме того, проведение диагностики всегда связано с этапом интерпретации, т.е. объяснения полученных данных с точки зрения развития ребенка. Известно, что наиболее информативные диагностические методики допускают наибольшую свободу в интерпретации их результатов. Для квалифицированного специалиста эти методики являются инструментом получения глубокой и точной информации об уровне развития и склонностях ребенка.

Ребенок в дошкольном возрасте имеет право быть любым. Система же образования должна предоставить ему благоприятные условия для развития. Именно поэтому предметом комплексной экспертизы деятельности дошкольного образовательного учреждения в процессе его аттестации выступают психолого-педагогические условия воспитания и обучения – содержание и методы, характер взаимодействия педагога с детьми и построение развивающей среды. Вместе с тем Министерство общего и профессионального образования РФ отмечает, что возможность использования психолого-педагогической диагностики на основе наблюдения за динамикой психического и физического развития ребенка с целью осуществления индивидуального подхода в образовательном процессе не вызывает сомнения. Результаты такого диагностирования должны использоваться педагогом в ходе планирования его деятельности, при постановке и реализации педагогических задач. Однако в условиях вариативности программно-методического обеспечения современной системы дошкольного образования может выступать только в качестве контроля за эффективностью конкретной образовательной программы, реализуемой в детском саду. В этом случае диагностические методики применяются для того, чтобы проследить за динамикой продвижения ребенка в освоении данной программы, ее влияние на развитие ребенка, а также за эффективностью результатов педагога по данной программе.

Поэтому специалистами разработаны такие системы мониторинга, в которых главным показателем достижений ребенка-дошкольника являются не знания, умения, и навыки, а интегративные качества в соответствии с портретом выпускника, представленном в ФГТ.

Литература:

1. Алиева, Т.И. «Истоки»: система оценки результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Т.И. Алиева, Е.В. Трифонова // <http://www/niido-mos.ru/page/Monitoring.html>.
2. Веракса, Н.Е. От рождения до школы: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева и др.; под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.

3. Вершинина, Н.Б. Комплексная диагностика усвоения программы «Детство» : Диагностический журнал / Н.Б. Вершинина; под редакцией В.И. Логиновой. – Волгоград: Издательство Учитель, 2011. - 47с.
4. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.; под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.
5. Калачева, Л.Д. Система мониторинга в дошкольных образовательных учреждениях. Часть 1. Достижение детьми планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Л.Д. Калачева, Л.Н. Прохорова. - М.: Национальный книжный центр, 2013. – 256 с.
6. Письмо МО РФ 07.04.99 № 70/23-16 О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования.
7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2010. - №4. - С. 5-11.

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ: ПОНЯТИЕ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ГУМАНИЗАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов: объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не пассивное существо, а субъект своего собственного формирования и развития.

Воспитание является одним из ведущих понятий в педагогике. В ходе исторического развития общества и педагогики определились различные подходы к объяснению этой категории. Прежде всего, различают воспитание в широком и в узком смысле.

Воспитание *в широком смысле* рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией.

Воспитание *в узком смысле* рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют

гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяют прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое воспитание.

Одна из вечных проблем педагогики всегда состояла в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на человека. Общество имеет возможность предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и тем самым создавать благоприятные возможности для решения этой задачи.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивается научно организованным воспитанием или специально организованной воспитательной работой. Там, где есть воспитание, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей, используется положительное влияние общественной и природной среды, ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды, достигаются единство и согласованность всех социальных институтов, ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию. В ходе истории и процессе развития самой педагогической науки понимание теории и практики воспитания претерпело существенные изменения. Начинали исследовать феномен воспитания, прежде всего, с позиций социальной функции, порой даже отождествляли с социализацией, что неправомерно. Итак, сегодня воспитание понимают как:

- передачу социального опыта и мировой культуры;
- воспитательное воздействие на человека, группу людей или коллектив (прямое и косвенное, опосредованное);
- организацию образа жизни и деятельности воспитанника;
- воспитательное взаимодействие воспитателя и воспитанника;
- создание условий для развития личности воспитанника, то есть оказание ему помощи и поддержки в случае семейных проблем, трудностей в учебе, общении или профессиональной деятельности.

Разные подходы к определению сущности воспитания подчеркивают практическую сложность и многогранность этого явления.

В целом воспитание представляет собой воспитательный акт, основными составляющими которого являются воспитатель (группа воспитателей) и воспитанник (группа воспитанников), вышеозначенный процесс и условия его протекания.

Общие цели воспитания определяют содержание и всю воспитательную деятельность семьи, детского сада, школы и всех других учебно-воспитательных социальных институтов (учреждений дополнительного образования, средств массовой информации, искусства, литературы).

Основу содержания воспитания составляют следующие компоненты.

1. Совокупность простых нравственных норм и правил поведения человека, его общения с другими людьми. Это нормы и правила, исторически сложившиеся у каждого народа, нации, этноса на основе традиций, географических условий проживания, взаимодействия с соседними народами, религиозных верований. Эти нормы и правила зафиксированы в различных заповедях, поучениях, пословицах, сказках, детских песенках, в устных изречениях, передающихся от поколения к поколению. Постепенно совершенствуясь по содержанию и форме, они дошли до наших дней в виде четких, кратких и конкретных правил поведения и общения. В них особенно ярко проявляются национально-региональный колорит, национально-региональная специфика, своеобразие, налагающиеся на общечеловеческие нравственные нормы.

2. Система общечеловеческих ценностей, базирующаяся на фундаментальных представлениях о добре и зле. Это прежде всего гуманизм, уважение к другим и себе, любовь в самом широком понимании этого слова, бережное отношение к природе, ко всему живому; понимание того, что самую большую ценность на земле представляет человек, его жизнь. Во все времена в качестве особой ценности провозглашалось образование как ведущий фактор духовного, культурного и социально-экономического развития общества, человека в целом.

3. Система нравственных принципов и норм, существующих в обществе и определяющих основные направления воспитания всех его членов. Такими принципами могут быть: «Человек человеку - друг, товарищ и брат» или «Человек человеку - волк». Исходя из них, выстраиваются в обществе две диаметрально противоположные системы нравственных норм и правил.

4. Совокупность норм и правил поведения и общения в конкретных коллективах, группах, семьях и др., т. е. в тех сообществах, где протекает жизнь ребенка. В каждом детском объединении, даже создаваемом самими детьми, обязательно есть этот свод правил, регулирующих поведение и взаимоотношения его членов. Подобные правила особенно важны для воспитания, так как они неформальны, интересны, разрабатываются самими детьми или при их активном участии, вносят игровой элемент в совместную деятельность и общение.

Нравственность человека, а отсюда и нравственность воспитания - основные условия развития личности. Именно с ознакомления с простейшими правилами поведения и общения начинается целенаправленное воспитание ребенка в семье, детском саду и начальной школе.

Параллельно с этим процессом родители, воспитатели и учителя вводят ребенка в мир знаний о природе, человеке, родном крае, малой Родине, обществе и мире в целом.

Знания, получаемые ребенком в семье и детском саду, конечно, не могут быть названы научными. Это результаты первоначального знакомства с окружающими предметами, природой, примерами поведения и общения. Они есть знания-подражания. Но уже в детском саду возможны и более сложные знания: здесь учат детей находить простейшие связи между явлениями, слушать и рассказывать сказки, оценивать поступки их героев, наблюдать за суточными и природными изменениями в природе и др. Воспитатели же, занимаясь с детьми, всегда должны помнить, что знания и умения, которые усваиваются малышами, должны развивать и воспитывать их.

Таково содержание воспитания, позволяющее воспитателю и учителю эффективно организовывать педагогический процесс в соответствии с целями образования.

Организация воспитательного процесса и реализация его целей могут осуществляться в условиях семьи, детского сада, школы, вуза, музея, партийной фракции, уличной среды, предприятия, зоны заключения. В воспитании, как многофакторном процессе, особенно значимы группы объективных и субъективных условий. Поскольку воспитательный процесс реализуется в системе отношения «человек - человек», постольку в нем велика доля взаимной субъективной зависимости воспитателя и воспитанника. Поэтому столь сложно устанавливать закономерности воспитания.

Закономерности воспитания - это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так характером развития педагогической науки. Кроме того, на одном и том же историческом отрезке различные ученые могут трактовать их по-разному. Поэтому при анализе данной категории будем исходить из выделения внешних и внутренних закономерностей воспитательного процесса. Внешние закономерности характеризуют зависимость воспитания от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее воспитанности. В обобщенном виде можно сформулировать следующим образом: цели, содержание и методы воспитания всегда носят социально обусловленный характер, отражая требования общества к уровню воспитанности личности.

Внутренние закономерности характеризуют связи между: компонентами воспитательного процесса (целями, содержанием, методами, средствами и формами); характером деятельности педагога и деятельностью воспитанников; отношением воспитанника к воспитательному процессу и

эффективностью его результатов. Среди внутренних закономерностей воспитательного процесса можно выделить следующие:

- воспитание всегда связано с обучением;
- цели, содержание, методы, формы и средства воспитания закономерно связаны между собой, поэтому изменения одного компонента ведут к изменениям других структурных компонентов воспитательного процесса;
- эффективность воспитательного процесса закономерно опосредуется оптимальным выбором методов, форм и средств воспитания, проводимым на основе учета объективных и субъективных факторов, характерных для данной личности или группы лиц;
- чем активнее участвует личность в воспитательном процессе, тем успешнее он осуществляется;
- воспитательный процесс считается эффективным, если в ходе его организации нравственные понятия, привычки поведения и нравственные чувства личности формируются в неразрывном, целостном единстве.

Объективный характер закономерностей как методологических основ воспитания выражается в том, что они присутствуют в воспитательном процессе всегда, независимо от того, известно ли о них педагогу, ориентируется ли он на них в ходе своей деятельности или нет. Практические указания, направленные на разъяснения того, как должен работать педагог, чтобы эффективно реализовывать закономерности воспитания в ходе своей профессиональной деятельности, излагаются в принципах (правилах) воспитания - положениях, в которых выражены основные требования к содержанию и методам организации воспитательного процесса. Эти требования таковы:

1. обязательность, означающая, что, если педагог не будет соблюдать принципы воспитания в своей профессиональной деятельности, воспитательный процесс не будет эффективным;
2. комплексность, выражающаяся в том, что принципы воспитания надо использовать не поочередно и изолированно друг от друга, а в целостном и неразрывном единстве;
3. равнозначность, означающая, что среди принципов нет деления на главные и второстепенные.

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение принципов воспитания, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.

Персонификация (индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям. Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе,

предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия. Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила: 1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка; 2) успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно повлиять на воспитание других; 3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка; 4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним; постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип природосообразности обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен античности. Он занимал значительное место в педагогических взглядах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, Я. А. Коменского, которые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями. Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранно потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

Культуросообразность - принцип воспитания, который впервые был обоснован в трудах Д. Локка, утверждавшего, что душа ребенка - это *tabula rasa* («чистая доска»), что различия в человеке определяются воспитанием и условиями жизни. К.А. Гельвеций и И.Г. Песталоцци, основываясь на идеях Д. Локка, обосновали роль социокультурного фактора в воспитании. Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф.А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т.е. культуру конкретной страны. В отечественной педагогике принцип культуросообразности (принцип народности) разрабатывали К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев - они положили в основу воспитания единство

религии, быта, традиций и нравственности народа. Реализовать принцип культуросообразности в воспитании - значит помочь личности освоить общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

Принцип гуманизации (от лат. *humanus* - человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) был заложен в наследии величайших философов и педагогов древности: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Квинтилиана, Тертуллиана, Августина, Аквината и др. Значительный вклад в его развитие внесли выдающиеся европейские педагоги-мыслители: Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег. На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация этого принципа требует от педагога: 1) уважения прав и свобод воспитанника; 2) предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований; 3) уважения к позиции воспитанника даже когда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 4) уважения права воспитанника быть самим собой; 5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 6) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности; 8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.); 9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач; 10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия; 11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип дифференциации основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском обществе. Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям: а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники); б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся); в) гендерному признаку (мальчики и девочки); г) уровню общественной активности активные, пассивные, негативно настроенные); д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы); д) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

По характеру воспитательного воздействия принцип дифференциации базируется на том, что педагог изучает, анализирует и классифицирует качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе

определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи по ее включению в совместную деятельность и общение. Достоинство принципа дифференциации состоит в том, что ребенок в меньшей степени ощущает себя объектом воспитания, поскольку основные педагогические воздействия направлены не на него одного, а на группу в целом.

Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают: 1) изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся; 2) насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя; 3) создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта; 4) ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии. Таким образом, применение принципа дифференциации в воспитательном процессе корректирует отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми, коллективом и окружающей средой.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 20-х гг. ориентировали педагогов на *гуманизацию* воспитания детей, на развитие их самостоятельности и самоуправления. Интенсивно развивалась педология, дававшая всесторонние сведения о конкретном ребенке, что создавало условия для дифференциации обучения и воспитания.

Таким образом, воспитание занимает важное место в целостном педагогическом процессе. Сущность, место и роль данного процесса обнаруживается при рассмотрении его в структуре более общего процесса формирования личности. В той части, где формирование личности имеет управляемый, контролируемый характер, где люди руководствуются сознательными намерениями, действуют не стихийно, а по заранее насеченному плану в соответствии с поставленными задачами, и проявляется воспитание.

Литература:

1. Гогоберидзе, А.Г. и др. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. // Под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013.-464 с.
2. Крившенко, Л.П. и др. Педагогика / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. // Под ред. Л. П. Крившенко. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. - 432 с.

3. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр Академия, 2002. - 576 с.

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Прекрасное осваивается и создается человечеством на протяжении всей истории его развития и составляет часть культурно-исторического опыта. Объективность его существования обусловила разработку активных способов целенаправленной передачи эстетического опыта подрастающему поколению, обеспечивая развитие эстетической культуры личности.

Эстетическая культура личности - это результат активного творческого освоения личностью культурного наследия общества. Основными компонентами эстетической культуры личности являются эстетическое восприятие, эстетические чувства, интересы, потребности, суждения, оценки, творческие способности и эстетическая деятельность.

При этом основным путем освоения эстетической культуры общества является эстетическое воспитание.

«Эстетическое воспитание - целенаправленный процесс формирования эстетического отношения к действительности, становления творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в окружающем мире (природе, труде, социальных отношениях) с позиции эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности, преобразовании действительности по законам красоты» [2, с. 336].

Эстетическое развитие - это длительный процесс формирования эстетического отношения к действительности, становления творчески активной личности и эстетической деятельности личности [6, с. 231]. Воспитание играет решающую роль в осуществлении эстетического развития личности.

Положение о ведущей роли организованного педагогического воздействия по отношению к спонтанному развитию детей в их эстетическом становлении является основополагающим в теории эстетического воспитания. Как отмечает Б.Т. Лихачев, только целенаправленное вовлечение детей в разнообразную творческую художественную деятельность способно оптимально развить их природные силы, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания искусства и красоты действительности.

Другое теоретическое исходное положение теории эстетического воспитания состоит в признании непреходящего значения и духовной ценности для человека возвышенного, прекрасного, изящного. Третье теоретико-методическое положение, по мнению Б.Т. Лихачева, заключается в

необходимости гармоничного решения комплекса задач в процессе ознакомления детей с эстетикой окружающего мира.

Все задачи эстетического воспитания можно объединить в группы, направленные на:

- развитие эстетического сознания, эстетических чувств;
- освоение эстетической деятельности;
- развитие эстетических, художественных способностей;

Воспитательно-образовательная работа с дошкольниками по развитию эстетического восприятия и эстетического сознания детей предусматривает развитие восприятия и ознакомление с «эталонной системой» качеств и признаков, с постепенным введением их названий в активный словарь детей. В эту группу задач входит развитие эстетических эмоций и чувств детей: эмоциональной отзывчивости на все прекрасное и безобразное, комическое или трагическое. Необходимым компонентом работы является также воспитание у детей эстетического вкуса.

Вторая группа задач – приобщение детей к активной эстетической и художественной деятельности:

- формирование первичных умений и навыков исполнительской художественной деятельности;
- формирование умений воспринимать и использовать разные средства выразительности того или иного вида искусства;
- воспитание у детей навыков и умений активно вносить элементы прекрасного в быт, природу, собственный лик в отношения с окружающими людьми.

К третьей группе задач относится развитие общих и специальных художественно-творческих способностей. Возможность проявления творчества уже в дошкольном возрасте доказана результатами многочисленных исследований.

Содержание образовательной области «Художественное творчество» ФГТ направлено на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности.

Проблема развития творчества дошкольников получила освещение в работах Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, Т. Г. Казаковой и других. Согласно определению, данному Т.С.Комаровой, под художественным творчеством дошкольников следует понимать «...создание ребенком субъективно нового продукта, придумывание к известному новым, ранее не используемым деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рассказе, игре и т.д.) применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (на основе овладения мимикой, жестами и т.д.), проявление ребенком инициативы во всем, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений» [3,с.10].

Например, для малышей творческое начало в создании изображения может проявляться в изменении величины, цвета, предметов, изображаемых им. Дети могут вносить различные дополнения, связанные с темой.

Одним из важнейших условий развития творчества в разных видах художественной деятельности является обучение. К решению проблемы взаимосвязи обучения и творчества исследователи подходят двояко. Согласно одной точке зрения, творчество понимается как спонтанный процесс, не зависящий от руководства педагога. Другая точка зрения состоит в том, что развитие творчества определяется обучением. Так, Е.А. Флерина подчеркивала, что нарастание творческих задач напрямую связано с ростом и закреплением учебных достижений. Следовательно, для развития творчества детям необходимо приобрести определенные знания, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности, которыми сами дети без помощи взрослых овладеть не могут, то есть необходимо целенаправленное обучение детей, освоение ими опыта, накопленного предыдущими поколениями.

Вместе с тем развитие эстетического восприятия, художественно-творческих способностей в различных видах художественной деятельности должно опираться на своевременное развитие сенсорных систем, деятельности различных анализаторов, обеспечивающих необходимую точность и тонкость дифференцировок. Наряду с обогащением сенсорного опыта, согласно мнению Т.С. Комаровой, основу для развития различных художественно-творческих способностей составляет развитие образного мышления, воображения, эмоционального отношения к объектам эстетического характера.

Положительное отношение к различным видам художественной деятельности во многом определяется тем, насколько успешно ребенок овладевает ими. Если ребенок успешно овладевает деятельностью творческого характера, то это вызывает у него положительные эмоции, чувство удовлетворения. Учитывая это, следует подчеркнуть, что отношение к художественной деятельности у детей, зависит от того, как протекает процесс их обучения, к примеру, рисованию, лепке и т.д.

Поэтому одним из важнейших условий развития детского творчества является создание эмоционально-положительной обстановки для овладения художественной деятельностью. Для этого необходимо чтобы дети ощущали себя равноправными участниками процесса. Педагог не указывает, что и как надо делать, а советуется с ними, предлагает подумать, как и что лучше нарисовать, слепить вырезать и т.д. В этом случае дети могут чувствовать себя самостоятельными участниками процесса.

Необходимо положительное отношение взрослых к инициативе и творчеству детей. В этой связи важно отмечать и поощрять творческие находки детей, устраивать в группе детского сада, в зале, вестибюле выставки творчества детей, широко использовать их в оформлении детского учреждения. Просмотр и анализ созданного детьми должны осуществляться при максимальной их активности, что позволяет детям полнее осмыслить результат деятельности. Важно не забывать включать в педагогический процесс игровые ситуации, игровые приемы. Чем больше педагог опирается на игровые ситуации, тем более личностно значимыми становятся для детей занятия рисованием, лепкой, конструированием и т.д.

Решение задач эстетического воспитания осуществляется разными методами.

Выделяют следующие методы эстетического воспитания:

1. Методы и приемы формирования элементов эстетического сознания: эстетического восприятия, оценок, вкусов, чувств, интересов.

Например, слушание музыкального произведения, рассматривание картины или иллюстрации, беседы и т.д. Так же применяются различные сочетания словесных и наглядных методов и приемов в зависимости от того, с каким эстетическим явлением знакомят детей.

2. Методы, направленные на приобщение детей к эстетической и художественной деятельности, на развитие их умений и навыков художественно воспроизводить окружающее, освоение элементарных средств художественной выразительности в зависимости от вида искусства: музыки, пения, танца, рисования, лепки, аппликации, художественного слова. Это может быть сочетание различных наглядных, практических и словесных методов и приемов. Сущность использования этих методов состоит в том, чтобы научить детей вглядываться, вслушиваться и соответственно активно действовать, осваивая элементарные приемы и способы отображения. Сюда относятся такие методы и приемы, как показ способа сенсорного обследования с сопровождением разъясняющего слова.

3. Следующая группа методов и приемов направлена на развитие эстетических и художественных способностей, творческих умений и навыков, способов самостоятельной деятельности детей. Эти методы предусматривают необходимость создания поисковых ситуаций, «проблемных» ситуаций, дифференцированного подхода к каждому ребенку с учетом его индивидуальных способностей [1,2].

В целях эстетического воспитания используются следующие формы организации художественно-творческой деятельности детей: наблюдения, игры, экскурсии, беседы, слушание, исполнение, экспериментирование, а также праздники, развлечения, художественные события, театрализованные представления [2]. Современной формой являются проекты художественно-эстетической направленности.

В педагогической литературе выделены средства, благодаря которым детей можно приобщить к опыту творческой деятельности людей. Средствами эстетического воспитания является все то, что педагог сознательно отбирает из окружающей среды для целенаправленного воздействия на эстетическое развитие детей, - это эстетика быта, природа, искусство, художественная деятельность самих детей, поведение самого педагога, создающего творческую атмосферу в дошкольном учреждении. В целях эстетического воспитания в детском саду широко используются произведения искусства различных видов и жанров (живопись, скульптура, музыка, народное прикладное искусство, литература и т.д.).

Как отмечено в «Концепции дошкольного воспитания», ничто не может сравниться с искусством по силе воздействия на растущего человека. Искусство представляет уникальное средство формирования важнейших

сторон психической жизни. В связи с этим одним из современных требований к организации эстетического воспитания в детском саду является требование насыщения жизни детей произведениями искусства благодаря широкому его использованию в создании предметно-развивающей среды.

Эффективность эстетического воспитания дошкольников во многом определяется комплексным использованием различных средств. С точки зрения Т.С. Комаровой, различные виды искусств, обладая своей спецификой и имея свои выразительно-изобразительные средства, имеют тенденцию к объединению. Именно благодаря синтезу искусств развивается «полифоническое воображение» (Б.П. Юсов).

В области дошкольного образования идею интегративного подхода, прежде всего, ученые связывают с проблемой взаимодействия искусств в художественно-эстетическом развитии дошкольников. Анализ литературы позволяет утверждать, что идея интегративного подхода получила глубокое воплощение именно в теории и практике художественно-эстетического воспитания дошкольников.

Уже в 40-е годы 20 века сотрудники лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания - Т.С. Бабаджан, Н.С. Карпинская, А.Кенеман, Н.П. Сакулина и другие для более полного и глубокого восприятия детьми художественного образа рекомендовали воспитателям использовать на занятиях художественного цикла различные виды искусств.

О положительной роли взаимодействия различных видов художественной деятельности свидетельствуют исследования сотрудников лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, Н.С. Карпинской, В.А. Езикеевой, И.Л. Дзержинской, Т.С. Комаровой, Т.Г. Казаковой и других, проводимые в 60-е годы. Н.А. Ветлугина в книге «Система эстетического воспитания в детском саду» (1962) хотя еще не использует термин «комплексный подход», но подчеркивает важность связи эстетического воспитания со всеми сторонами воспитания. На конкретных примерах она показывает, как на занятиях по развитию речи, математике, физкультуре вполне могут быть решены задачи эстетического воспитания.

Н.П. Сакулина в этой же книге, раскрывая вопрос планирования занятий по изобразительной деятельности, отмечает необходимость связи между видами изобразительной деятельности. Она рекомендует в определенных случаях одно и то же содержание раскрывать и в лепке, и в рисунке, и в аппликации.

В 70-е годы идея интеграции в дошкольной педагогике находит отражение в разработке проблемы комплексного подхода к обучению, который, прежде всего, соотносился с использованием в обучении дошкольников взаимодействия различных видов искусств и художественной деятельности. В сентябре 1980 года на Всероссийском совещании по проблемам эстетического воспитания дошкольников Н.А. Ветлугина знакомит его участников с результатами экспериментальных исследований,

которые показали возможности других способов построения занятий. К ним ученый относит комплексные и тематические занятия.

Характерной особенностью тематических занятий является то, что в их структуре происходит тематическое объединение разновидностей какой-либо деятельности, к примеру, изобразительной – рисования, аппликации, лепки. Такое сочетание можно рассматривать как внутривидовое интегрирование, которое соотносимо с интеграцией на основе внутрипредметных связей.

Согласно ее точке зрения, на комплексных занятиях происходит ознакомление с определенным художественным образом или с жанровым произведением, или с тем или иным средством художественной выразительности благодаря взаимодействию разных видов художественной деятельности – музыкальной, изобразительной, художественно-речевой и т.д. Такое интегрирование содержания, можно назвать межвидовым, соответствующим интеграции, основанной на межпредметных связях.

В этот период времени активно разрабатывается проблема взаимосвязи изобразительной деятельности с другими видами деятельности, а также взаимосвязи видов изобразительной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста. Возможность интегрирования художественного содержания с нехудожественным в структуре занятий была экспериментально доказана Н.П. Сакулиной. Ею разработаны циклы занятий, связанные задачами выражения определенного жизненного содержания, и усвоения необходимых для этого изобразительных умений. Проведение циклов показало, что значительная часть программных знаний из раздела «Ознакомление с окружающим» может найти свое отражение в изобразительной деятельности.

Интегративный подход с целью развития творчества детей в процессе обучения их изобразительной деятельности был взят за основу Т.С. Комаровой при разработке системы занятий по рисованию, лепке, аппликации. В структуру почти каждого занятия системы, впервые опубликованной в 1978 году, входила рубрика «Связь занятий с другими сторонами воспитательной работы».

Утверждение о том, что изобразительная деятельность в детском саду является частью всей воспитательной работы и несет в себе нагрузку решения задач всестороннего воспитания стало стержневым для исследований, проводимых под руководством Т.С. Комаровой, в которых изучались взаимосвязь изобразительной деятельности с такими видами, как: игровая деятельность (Г.Г. Григорьева, Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон, А.И. Савенков); познание природы (Е. Янакиева); театрализованная деятельность (Е.Л. Трусова, Е.А. Пелих) и др.

В начале 1990-х годов Т.С. Комарова приступила к разработке и экспериментальной апробации блоков работы с дошкольниками, построенных на интегративной основе. Определение тем этих блоков осуществлялось с учетом интересов детей, к примеру, «Моя любимая игрушка», «Зоопарк». Каждый блок включает в себя цикл занятий по изобразительной деятельности, а также свободную и частично

регламентированную детскую деятельность, досуги, художественные события. В результате многолетней экспериментальной работы Т.С. Комаровой содержательно и организационно разработана блочная форма – один из вариантов интегрирования образовательного процесса в детском саду [3].

Вместе с тем проблема интегрированного обучения дошкольников разрабатывалась и в рамках Лаборатории взаимодействия искусств НИИ художественного воспитания АПН СССР, которая оформилась в 1987 году. Под руководством Б.П. Юсова сотрудники лаборатории создали и предложили практике полихудожественную модель интегрированной работы с детьми во взаимодействии разных видов искусства. Основу Концепции полихудожественного воспитания составило положение о том, что каждый ребенок изначально полихудожественен, полимодален, и, следовательно, предрасположен к восприятию и деятельности в разных видах искусства.

Как отмечает Л.Г. Савенкова, интегрированный подход на занятиях художественного цикла предполагает наряду с художественной информацией использование знаний из разных областей наук, которые будут способствовать формированию целостного представления об объекте. Это поможет детям создавать свои художественные образы по ассоциации не только с художественными произведениями, но и с предметами окружающего мира, в том числе природы. Рассматривая природу в качестве основы любого искусства, Л.Г. Савенкова придает ей большое значение как источнику интеграции. Исследователь выделяет в качестве основных направлений интеграции в освоении искусства такие виды взаимосвязи: природа-человек-среда-архитектура, человек-природа-искусство-среда [7].

В этой связи усилия исследователей были направлены на создание интегрированных программ, соответствующих возрастным особенностям детей (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Л.Г. Савенкова, Р. Чумичева и др.).

Одна из парциальных программ эстетического воспитания «Красота. Радость. Творчество.» разработана Т.С. Комаровой и ее учениками - А.В. Антоновой, М.Б. Зацепиной. Программа создана с учетом положений концепции эстетического воспитания дошкольников, разработанной Т.С. Комаровой. Программа предполагает развитие дошкольников, основывающееся на разных видах искусства (музыкального, театрального, литературного, изобразительного – как классического, так и народного), осуществляемое средствами природы, эстетикой среды, разнообразием художественно-творческой деятельности. Особенностью данной программы является требование построения работы с детьми в соответствии с принципом интеграции. Осуществляя интегративный подход, педагог должен исходить из того, что механизмом интеграции является образ, созданный средствами разных видов искусства и в различной художественной деятельности. При этом один из видов искусства выступает в роли стержневого, а другие виды помогают более широкому и глубокому осмыслению образов и их созданию разными выразительными средствами. Создание образа становится для ребенка главным мотивом деятельности [4].

Методическая ценность программы интегрированного воспитания дошкольников «Калейдоскоп» Л.Г. Савенковой, И.Н. Ключевой, Е.Н. Зуйковой состоит в том, что в ней не только описаны направления работы с дошкольниками, но и предложены художественные произведения, игры, задания, в том числе, задания по передаче образов природы в различных видах деятельности - речевой, двигательной, музыкальной, изобразительной. Программа апробирована в многолетней работе практиков, получила положительные отзывы и является ориентиром в организации системы работы интегрированному обучению детей дошкольного возраста.

Следует отметить и художественно-экологическую программу Т.А. Копцевой «Природа и художник» с обстоятельным методическим обеспечением для педагогов-практиков, которая может стать проводником в жизнь интеграции вокруг объектов и явлений природы. Содержание работы по данной программе осуществляется по четырем тематическим блокам – «Мир природы», «Мир животных», «Мир человека», «Мир искусства». Разработанные исследователем занятия выстроены на объединении изучения природы с изобразительной, декоративной, конструктивной видами деятельности[5].

Таким образом, эти программы представляют собой примеры реализации интегративного подхода к содержанию эстетического воспитания дошкольников.

Литература:

1. Ветлугина, Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев, И.Л. Дзержинская и др.; под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1985. - 207с.
2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.; под ред. А.Г. Гогоберидзе. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.
3. Комарова, Т.С. Дети в мире творчества: Книга для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова. - М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
4. Комарова, Т.С. «Красота. Радость. Творчество»: программа эстетического воспитания детей 2-7 лет / Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина. – М.: Педагогическое общество России, 2000. - 128с.
5. Копцева, Т.А. Природа и художник: художественно-экологическая программа по изобразительному искусству для дошкольных образовательных учреждений и учебно-воспитательных комплексов / Т.А. Копцева. – М.: Издательство Сфера, 2001.-105с.
6. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова; под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, ч.1., 1988. - 385с.
7. Савенкова, Л.Г. Особенности интегрированного обучения / Л.Г. Савенкова // Эффективные системы взаимодействия предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений / Сб. науч. статей. – М.: ИХО РАО; Тольятти: ТГУ, 2005. - С. 5-12.

8. Сакулина, Н.П. Умственное воспитание на занятиях изобразительной деятельностью / Н.П. Сакулина; под ред. Н.Н. Поддъякова. - М.: Педагогика, 1972. – С. 148-169.
9. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2010. - №4. – С.5-11.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ ЕГО КОНСТРУИРОВАНИЯ. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ

На нашей планете происходят масштабные, и часто необратимые изменения окружающей среды. Они наблюдаются как на локальном, региональном, так и глобальном уровне.

Глобальный характер экологической проблематики стимулировал объединение усилий международной общественности. Озабоченность по поводу экологической катастрофы была выражена участниками Парижской межправительственной конференции по рациональному использованию и охране ресурсов биосферы (1968г.). Вместе с тем было отмечено, что разрешение экологических проблем представляется чрезвычайно сложным процессом, требующим перестройки всего уклада человеческой жизни, переориентации общественных ценностей по отношению к природе, принципиальных изменений в экономической и социальной политике. Поэтому в целях предотвращения экологического кризиса наряду с инженерно-техническими мерами по оздоровлению окружающей среды и юридическими нормами регулирования взаимоотношений человека с природой необходимо экологическое просвещение людей. На конференции было принято обращение к правительствам всех стран оказывать содействие в создании национальных систем экологического образования для разных возрастных групп и слоев населения.

Яркий след в истории экологического образования оставила Конференция ООН по окружающей среде в Рио-де-Жанейро (1992 г.), на которой была принята Концепция устойчивого развития как новая стратегия выживания человечества во взаимодействии с природой. Устойчивое развитие в этой Концепции определяется как развитие, позволяющее обеспечить стабильный экономический рост без деградации природной среды и способное удовлетворить потребности как ныне живущих, так и будущих поколений людей. Одним из условий выхода из сложившейся экологической ситуации и движения в направлении устойчивого развития было названо непрерывное экологическое образование населения, начальным звеном которого является сфера дошкольного воспитания. Именно на этапе дошкольного детства закладываются основы взаимодействия с природой, под руководством взрослых ребенок начинает осознавать ценность природы. Разработка научно-педагогических основ экологического воспитания

дошкольников осуществлялось с учетом идей и взглядов, высказанных педагогами прошлого.

В классической педагогике обоснованы и развиты положения о месте и значении общения ребенка с природой и системе его образования, о содержании научных знаний о природе и способах их раскрытия, о формировании мировоззрения в процессе познания природы, о нравственно-эстетическом развитии детей под воздействием природы. Значение природы в воспитании гуманных чувств ребенка подчеркивали Ж. Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Дистервег. Впервые Руссо, а затем А.Гумбольдт и другие педагоги говорили о важности воспитания у детей «чувства природы» как ощущения ее облагораживающего влияния на человека. Против утилитаризма, а также формально-словесного изучения природы и бездушного к ней отношения выступали многие отечественные общественные деятели, которые ратовали за возбуждение у детей стойкого и глубокого интереса к природе, накопление разнообразных сведений о природных объектах и явлениях. К.Д.Ушинский, призывая расширить общение детей с природой, сетовал: «странно, что воспитательное влияние природы... так мало оценено в педагогике». Его идеи о воспитательной ценности общения ребенка с природой нашли дальнейшее развитие в трудах Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой, которые уделяли много внимания природе как средству умственного воспитания. С именами этих и других известных отечественных педагогов тесно связано появление пособий, раскрывающих различные аспекты ознакомления детей с природой.

Проблема изучения природы и формирование у дошкольников отношения к ней в 50-70-е годы в основном были предметом методики ознакомления детей с природой в условиях дошкольного учреждения. Общим результатом блока исследований периода 1970-1990 –х годов стал вывод о том, что дети дошкольного возраста в условиях организованного педагогического процесса с успехом могут освоить систему взаимосвязанных знаний, отражающую закономерности той или иной области действительности, если эта система будет доступна наглядно-образному мышлению, преобладающему в этом возрасте.

В 70-е годы были начаты исследования по отбору и систематизации природоведческих знаний, отражающих ведущие закономерности живой (И.А. Хайдурова, С.Н. Николаева, Е.В. Терентьева и др.) и неживой (И.С. Фрейдкин и др.) природы. Эти работы послужили началом развития идей экологического подхода в сфере методики ознакомления детей с природой и инициировали ее преобразование в теорию и методику экологического образования дошкольников. К настоящему времени благодаря ряду исследований определены его теоретические основы.

Авторы разнообразных программ, пособий (С.Н. Николаева, Н.Н. Рыжова, Н.А. Кондратьева и др.) предлагают разнообразные формулировки целей и задач экологического образования дошкольников. Обобщая различные определения цели, задач экологического образования, нужно отметить, что чаще всего называется экологическая культура,

экологическое сознание. По мнению И.Д. Зверева экологическая культура предполагает наличие у человека определенных знаний, убеждений, моральных установок, готовности к деятельности, согласующихся с требованиями бережного отношения к природе [1]. По определению Б.Т. Лихачева экологическое сознание представляет совокупность знаний, мышления, чувств и воли [2].

Экологическое образование в пособии Н.Н. Рыжовой рассматривается как «...непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование его экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентаций» [8,с.53].

Комплекс взаимосвязанных задач в области обучения, воспитания и развития ребенка включает:

- формирование системы элементарных научных экологических знаний, доступных пониманию ребенка-дошкольника;
- развитие познавательного интереса к миру природы;
- формирование первоначальных умений и навыков экологически грамотного и безопасного для природы и самого ребенка поведения;
- воспитание гуманного, эмоционально-положительного, бережного, заботливого отношения к миру природы; развитие чувства эмпатии к объектам природы;
- формирование умений и навыков наблюдений за природными объектами и явлениями;
- формирование первоначальной системы ценностных ориентаций (восприятие себя как части природы, взаимосвязи человека и природы, самооценку и многообразие значений природы, ценность общения с природой);
- освоение элементарных норм поведения по отношению к природе, формирование навыков рационального природопользования в повседневной жизни;
- формирование умения и желания сохранять природу и при необходимости оказывать ей помощь;
- формирование элементарных умений предвидеть последствия своих действий по отношению к окружающей среде.

В настоящее время задачи экологического образования соотносятся с задачами, сформулированными в содержании разных образовательных областей, прежде всего такой, как «Познание».

Выделен комплекс принципов, в соответствии с которыми должен осуществляться отбор содержания экологического образования дошкольников:

- принцип научности предполагает получение детьми научно достоверной информации, которая является основой формирования естественнонаучных понятий в школе;

- принцип доступности означает учет возрастных особенностей дошкольников в адаптации научного материала для детей;
- принцип гуманистичности предполагает воспитание культуры потребления, уважительного отношения ко всем формам жизни на планете, благоговение пред всеми ее проявлениями;
- принцип прогностичности означает воспитание умения оценивать каждодневные действия по отношению к окружающей среде, привычки сдерживать свои желания, если они наносят вред природе;
- принцип деятельности предполагает участие детей в уходе за растениями, животными, совместно со взрослыми в природоохранных акциях, в оценке состояния своего дома, детского сада;
- принцип интеграции означает экологизацию различных видов детской деятельности;
- принцип целостности предполагает формирование целостного восприятия окружающего мира ребенком, его единства с природой;
- принцип конструктивизма означает, что в качестве примеров для дошкольников должна использоваться только нейтральная, положительная информация, приводятся факты успешного решения экологических проблем ближайшего окружения;
- принцип регионализма предполагает, что в работе с дошкольниками предпочтение должно быть отдано ознакомлению детей с объектами ближайшего окружения;
- принцип системности означает формирование у дошкольников системы знаний, отражающей существенные связи и зависимости природы;
- принцип преемственности предполагает тесную связь между детским садом и начальной школой в отборе основных компонентов содержания, соответствие их друг другу [8].

Научную основу для построения содержания экологического образования дошкольников составили понятия биоэкологии. Анализ пособий показал, что ведущим понятием в разработке содержания экологического образования дошкольников стало понятие «взаимосвязь живого организма со средой обитания». Раскрывает механизм взаимосвязи живого существа со средой обитания, отвечает на вопрос как происходит эта взаимосвязь другое понятие экологии – морфофункциональная приспособленность организма к среде обитания. Эти понятия выражают одну из главных идей экологии – любой живой организм через свои потребности и необходимость их удовлетворения связан со средой обитания посредством морфофункциональной приспособленности (адаптации) к определенным условиям жизни.

Пониманию дошкольников доступно и другое понятие экологии – «экосистема». Пищевую взаимосвязь представителей экосистемы обозначает понятие «цепи питания». Поскольку любая экосистема представляет сложное образование, то для дошкольников доступна взаимосвязь двух, трех, четырех звеньев в экосистеме. Учеными в процессе опытно-экспериментальной работы доказано, что дошкольники могут понять идею «общего дома» -

сообщества растений и животных, проживающих совместно на одной территории, в одних и тех же условиях и взаимосвязанных друг с другом. Понятие «взаимодействие человека с природой» представляет ядро еще одной содержательной линии в экологическом образовании детей.

В последнее время исследователи подчеркивают важность включения в его содержание проблем социальной экологии, что будет способствовать осознанию ребенком своего поведения. По мнению Н.Н. Рыжовой в настоящее время вопросам экологической безопасности дошкольников в образовательных программах уделяется недостаточно внимания, в то время как другие вопросы безопасности, например, правила поведения на автодорогах, активно изучаются. Дошкольник должен знать, что играть возле дороги нельзя не только из-за возможного наезда автомобиля, но и из-за опасности дышать выхлопными газами, что гулять возле свалки вредно для здоровья.

Кроме понятий содержательную основу экологического образования дошкольников составляют некоторые экологические закономерности или явления закономерного характера, существующие в природе.

С.Н. Николаева считает, что педагоги могут адаптировать до уровня познавательных возможностей дошкольников следующие области закономерных явлений.

Первая: закономерность морфофункциональной приспособленности животных и растений к среде обитания. Вторая закономерность, которая целиком отвечает познавательным возможностям дошкольников: внешнее приспособительное сходство видов живых существ, проживающих в одинаковых условиях, но не находящихся в генетическом родстве (конвергенция). Познание конвергентного сходства разных живых существ, живущих в одинаковой среде, позволит упорядочить знания детей о многообразии растений и животных. Третья: различные формы приспособительной взаимосвязи живых существ со средой обитания в процессе онтогенетического развития. Дошкольникам можно показать, что на последовательных стадиях роста и развития организм по-разному связан со средой обитания.

Итак, целый ряд понятий экологии и некоторые экологические закономерности живой природы представляют научную основу содержания экологического образования дошкольников при условии их доступности наглядно-образному мышлению детей и непосредственным наблюдениям [5].

В этой связи главное место в ознакомлении дошкольников с природой отводится именно непосредственному контакту детей с природой, «живому» общению с природными объектами, наблюдению и практической деятельности по уходу за ними. Опосредованное познание природы (через книги, слайды, картины, беседы и т.д.) имеет второстепенное значение. Его задача – расширить и дополнить те впечатления, которые дети получают от непосредственного контакта с природой. Поэтому важнейшим условием полноценного экологического образования является создание в дошкольном учреждении зоны природы. Рядом с детьми должны быть сами объекты

природы, проживающие в нормальных условиях, соответствующих потребностям и эволюционно сложившейся приспособленности живых организмов. При этом решающее значение имеет знание воспитателем и другими сотрудниками детского сада особенностей каждого объекта природы – его потребностей в тех или иных факторах внешней среды, условий при которых он хорошо себя чувствует и развивается.

Растения и животных можно по-разному расположить в помещении детского сада, создавая тем самым экологические пространства для проведения разнообразной педагогической работы. По определению С.Н. Николаевой, экологическое пространство – это небольшая территория или отдельное помещение, занятое объектами природы и имеющее определенное функциональное назначение. Наиболее традиционными экологическими пространствами как формами организации зеленой зоны в детском саду являются групповые уголки природы [5].

Главная особенность и преимущество уголка природы – непосредственная близость его обитателей к детям. Это позволяет воспитателю использовать его для организации разной деятельности дошкольников. Не рекомендуется использовать искусственные растения. В уголке каждой возрастной группы должно быть два функциональных места – для выполнения трудовых операций и для хранения кормов и предметов ухода за растениями и животными. Кроме постоянных обитателей в уголке природы могут находиться временные объекты природы. Например, мини-огород на окне, ящики с цветочной рассадой. Помимо уголков природы в помещении детского сада могут быть созданы другие экологические пространства: комната природы, зимний сад.

На участке дошкольного учреждения могут быть созданы самые различные экологические пространства, которые можно использовать для оздоровления и экологического образования детей. Это – цветники, огород, фитополяна, экологическая тропа и др.

Создание стационарной экологической среды – процесс непрерывный, включающий организацию экологических пространств, их совершенствование и коррекцию, ежедневное поддержание условий, необходимых для жизни всех живых существ. Эта деятельность становится средством экологического образования детей в том случае, если она выполняется совместно взрослыми и детьми. Совместная трудовая деятельность в зеленой зоне детского сада, выращивание растений, забота о животных может принимать различные формы и проходить с разной степенью включенности и участия, как взрослых, так и детей.

В младшем дошкольном возрасте дети в совместной деятельности по уходу за объектами природы являются больше наблюдателями, чем исполнителями. Но вместе с тем под руководством педагога они могут выполнять отдельные трудовые поручения. По мере взросления детей меняется функция воспитателя и степень их самостоятельности, но деятельность остается совместной. В старшем дошкольном возрасте самостоятельность детей нарастает. Их труд может быть организован в

форме индивидуальных поручений, и как коллективный труд по типу «труд рядом» и «совместный труд». Вводится дежурство в уголке природы. Методика проведения дежурства в уголке природы включает в себя: осмотр обитателей, выявление их самочувствия, недостающих компонентов жизненно важных условий, практическое выполнение всех операций по созданию нужных условий, заключительное кратковременное наблюдение за объектами во вновь созданных благоприятных условиях.

Труд дошкольников становится осмысленным, экологически целесообразным, если прослеживается зависимость жизни и состояния растений и животных от условий, в которых они находятся, если у детей укрепляется понимание того, что эти условия создаются трудом людей. По мнению С.Н. Николаевой, трудовая деятельность детей по уходу за растениями и животными, находящимися в их жизненном пространстве, является одним из основных методов экологического образования.

Не менее важная роль в реализации задач экологического образования должна быть отведена другому методу – наблюдению. Научно-методическая работа в детских садах показала, что наряду с содержанием успех наблюдений во многом зависит от организационно-методической стороны проведения. Согласно современному подходу целесообразно проведение цикла наблюдений, имеющего ряд достоинств: происходит распределение всего объема знаний на «порции», что обеспечивает постепенное и более надежное их усвоение; протяженность во времени – распределение наблюдений, следующих одно за другим, на достаточно длительный срок способствует развитию познавательного интереса у детей. Фиксация результатов наблюдений осуществляется разными способами, одним из которых является ведение детьми совместно с педагогом календаря наблюдений.

Представляя разновидность графической модели, календарь позволяет сформировать у детей представления о последовательности изменений в природе. Использование разнообразных моделей во взаимосвязи с другими методами, и, прежде всего, с организацией элементарных опытов способствует формированию у детей обобщенных представлений, а также понимания причинно-следственных связей в природе.

Возможность широкого использования игры как метода в экологическом образовании дошкольников обусловлена тем, что игра создает эмоциональный фон, оказывая тем самым позитивное влияние на формирование у детей знаний о природе, правильного отношения к ней. Для закрепления знаний детей об объектах природы целесообразно применение различных дидактических игр. Формированию у детей знаний о свойствах воды, песка, снега рекомендуется организовывать строительно-конструктивные игры. Чтение художественной литературы о природе, беседы после этого являются непременным условием организации театрализованных игр, в которых дети играют роли персонажей произведений о природе. Использование этих игр будет способствовать формированию у детей эмпатии, умения поставить себя на место другого.

Весь этот комплекс методов применяется для реализации задач в ходе совместной деятельности педагога и детей – образовательной ситуации. Образовательные ситуации на природоведческую тематику соединяют в себе различные виды детской деятельности – игровую, трудовую, познавательно-исследовательскую, продуктивную, двигательную, чтение. Они содержательно связаны с другими формами организации экологического образования, такими как проведение наблюдений, труда в природе, прогулок, экскурсий.

Экскурсия рассматривается исследователями как одна из эффективных форм непосредственного ознакомления детей с природой. Совершенствование методики ее проведения привело к возникновению новой ее разновидности – экскурсии по экологической тропе. Создание «экологических тропинок» на территории детского сада и вблизи его позволяет на конкретных примерах, при непосредственном общении дошкольников с объектами природы родного края формировать основы экологической культуры.

Активное использование этой разновидности экскурсий в работе с дошкольниками способствует развитию познавательных способностей, накоплению чувственного опыта, его осмыслению, исключают возможность образования формальных знаний, не опирающихся на чувственную основу. Общение с реальными объектами способствует развитию интереса и формированию у дошкольников способности сопереживать растениям и животным, что является базой для экологически целесообразного поведения в природе.

Педагогический смысл праздников и досугов заключается в том, чтобы вызвать у детей положительный эмоциональный отклик на их природное содержание. Их рекомендуется проводить регулярно, завершая ими сезон или какой-либо содержательный блок. Один из наиболее значимых – праздник, посвященный Дню Земли. Данная форма представляет большие возможности педагогам для проявления творчества.

В современных условиях проблеме активизации исследовательской деятельности дошкольников как форме организации образования детей, в том числе экологического, уделяется важное внимание. Следует отметить, что изначально в методических пособиях (1992) использовалось *понятие элементарной поисковой деятельности*, под которой Л.М. Маневцова понимает *совместную работу педагога и детей, направленную на решение познавательных задач, возникающих в учебной деятельности, в повседневной жизни, в игре и труде, в процессе познания мира* [3, с. 148]. Согласно ее мнению, исследовательская деятельность предполагает высокую активность и самостоятельность детей, открытие новых знаний и способов познания.

Характеризуя исследовательское поведение детей, А.Н. Поддьяков выделяет две подсистемы:

- поиск информации;
- обработка полученной информации.

Их связь заключается в следующем. Чтобы обработать информацию, ее надо сначала получить. Но это разные части процесса познания, в ходе которых используются различные стратегии и средства познавательной деятельности. Особое значение для приобретения информации имеет речь. В возрасте 3-4 лет вопросы составляют четверть всех высказываний дошкольников. При этом необходимо учить детей задавать вопросы [6].

А.И. Савенков дает более подробную характеристику структуры исследования дошкольников. По его мнению, исследование дошкольника по аналогии с исследованием, проводимым взрослыми, должно включать следующие этапы:

- 1) выделение и постановка проблемы;
- 2) поиск и предложение возможных вариантов решения;
- 3) сбор материала;
- 4) обобщение полученных данных;
- 5) подготовка проекта (сообщение, макет, модель и т.д.);
- 6) защита проекта [10].

К факторам, вызывающим исследовательскую мотивацию относятся: 1) новизна объекта или явления; 2) его сложность; 3) информационный конфликт (несоответствие или противоречие друг другу частей информации).

В первую очередь внимание детей привлекают новые объекты. Но вместе с тем некоторые животные могут подавлять исследовательское поведение, вызывая у детей страх. Относительно второго фактора следует учесть, что слишком простые и слишком сложные объекты способствуют быстрому угасанию познавательной активности. Оптимальным является такой уровень сложности, который требует от ребенка усилий, соответствующих возможностям детей. Третий фактор, вызывающий исследовательское поведение, - это познавательный конфликт, возникающий при условии, когда различные фрагменты информации противоречат друг другу. Познавательный конфликт особенно велик, когда отдельные части опознаются без труда, но ведут к противоположным заключениям (например, летучую мышь несмотря на то, что она летает нельзя отнести к птицам).

Организация исследовательской деятельности дошкольников должна начинаться с постановки педагогом и принятия детьми познавательной задачи (возможна также постановка познавательной задачи детьми).

Важным условием постановки познавательных задач является создание проблемных ситуаций, связанных с природой. *Проблемная ситуация – состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных знаний и способов умственной или практической деятельности для решения познавательной задачи* [4, с. 198] Проблема представляет всегда затруднение.

Проблемная ситуация возникает, когда задача поставлена, но сразу решить ее дети не могут, необходимо усилие мысли, чтобы сопоставить известные факты, сделать предварительные выводы. Самостоятельная работа детей в такой ситуации носит поисковый характер. Познавательная задача

наряду с вопросом включает и некоторые данные, известные детям. Их они могут использовать для решения. Незнание должно быть частичным, тогда познавательную задачу дети могут решить разными способами. Если задача непосильна детям, или слишком легка, не требует умственных усилий, то проблемной ситуации не возникнет.

Убедившись, что дошкольники приняли познавательную задачу, воспитатель помогает им выявить известное и неизвестное. В результате анализа дети выдвигают предположения о возможном течении явления природы и его причинах. Педагог должен выслушать все предположения детей. Если дети не выдвигают идей, их должен выдвинуть педагог. Затем необходимо обсудить с детьми способы проверки предположений. Это могут быть кратковременные распознающие наблюдения, длительное сравнительное наблюдение, демонстрация моделей, эвристические беседы и опыты.

Например, исследовательская деятельность детей может быть организована для того, чтобы подвести их к пониманию связи между таянием снега, его пластичностью и температурой воздуха. На участке в морозный день перед дошкольниками ставится познавательная задача: лепится ли сегодня снег и почему не лепится? Направляя рассуждения детей, воспитатель подводит их к выводу, о том, что снег не лепится, потому что морозная погода и снег не липкий, а рассыпчатый, сухой. Далее перед дошкольниками ставится вторая задача: что будет со снегом в комнате, будет ли он лепится? Выслушав предположения детей, педагог предлагает проверить их правильность с помощью опыта. Дети насыпают снег в таз и приносят в группу, где воспитатель предлагает вылепить снежки. Дети убеждаются в том, что снег лепится. Таким образом, в результате организации эвристической беседы и опыта дети узнают о зависимости свойств снега от температуры воздуха.

Заключительным этапом исследовательской деятельности является формулирование выводов. Задача педагога состоит в том, чтобы побуждать детей к самостоятельной формулировке выводов. Стремление педагогов как можно чаще организовывать исследовательскую деятельность дошкольников способствует формированию познавательного интереса к объектам природы, знаний о них и природных связях, а также навыков, необходимых в исследовательском поиске. При этом динамика проявляется в овладении детьми следующими умениями:

- умение видеть проблемы;
- умение задавать вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;
- умение классифицировать;
- умение наблюдать;
- умение и навыки проведения опытов;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умение защищать свои идеи [11].

По мнению А.И. Савенкова, этому комплексу умений, которые должны в дальнейшем обеспечить дошкольникам возможность вести самостоятельную

исследовательскую деятельность необходимым учить дошкольников с помощью специально подобранных упражнений.

Организации исследовательской деятельности, предполагающей высокую активность детей, должно отводиться важное место в экологическом образовании дошкольников. Реализована эта форма может быть с помощью различных методов, таких как наблюдение, демонстрация моделей, эвристическая беседа и опыты.

Литература:

1. Зверев, И.Д. Концепция общего среднего экологического образования /И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина и др. ; под ред. И.Д. Зверева. - М.: Институт общеобразовательной школы РАО, 1994. - 17 с.
2. Лихачев, Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачев // Педагогика. - 1993. - №2. - С. 33-38.
3. Маневцова, Л.М. Организация элементарной поисковой деятельности детей как средство формирования познавательной активности / Л.М. Маневцова // Дошкольное воспитание. – 1973. - № 4. – С. 21-25.
4. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов // Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. т. 2. – С. 197-198.
5. Николаева, С.Н. Система экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Мозаика-синтез, 2011. - 256с.
6. Поддьяков, А.Н. Исследовательская активность ребенка / А.Н. Поддьяков // Детский сад от А до Я. – 2004. -№ 2.- С. 10-22.
7. Пономарева, И.Н. Экологическое образование в российской школе: История. Теория. Методика. / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин; под ред. В.П. Соломина. – Спб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2006. – 415 с.
8. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду/ Н.А. Рыжова. – М.: Издательский дом «Карпуз», 2008. – 311 с.
9. Рыжова, Н. А. Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы /Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание. - 2001. - № 7.- С. 61-71.
10. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду / А.И. Савенков. – Самара: Изд-во «Учебная литература», 2007. – 32 с.
11. Савенков, А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я. – 2004. - №2. – С. 22-56.

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЗАДАЧИ, СРЕДСТВА, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство определяется как период, оптимальный для умственного воспитания Ии

развития. Результаты исследований отечественных учёных доказывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее (А.П. Усова, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков). Ребенок может не только познавать внешние, наглядные свойства предметов и явлений, но и способен усваивать представления об общих связях, лежащих в основе многих явлений природы, социальной жизни, овладевать способами анализа и решения разнообразных задач.

Умственное воспитание понимается как 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 детей дошкольного возраста включает:

- руководство процессом освоения знаний;
- формирование умственных способностей на основе усвоения умственных действий;
- воспитание познавательного отношения к окружающему;
- формирование элементарных навыков культуры умственного труда.

Эти задачи решаются педагогом в ходе организации различных видов деятельности детей и руководства ею.

Умственное развитие рассматривается как 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.

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, гибкость мыслительных процессов, глубина, креативность, самостоятельность.

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

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.

Решающее значение в умственном развитии ребенка имеет его активная деятельность (общение, экспериментирование, макетирование, моделирование, коллекционирование). Процесс ее освоения связан с познавательным интересом ребенка, его субъектной позицией, направленностью личности.

Умственное развитие обеспечивается только систематическим и целенаправленным обучением, носящим развивающий характер. Обучение - процесс взаимодействия педагога с детьми, направленный на усвоение познавательной информации различного уровня, формирование умственных сил и способностей, выработку положительного отношения к процессу познания. Развивающее обучение ориентируется на потенциальные возможности ребенка и их реализацию. Ребенок рассматривается как субъект обучения, имеющий определенный уровень личного (эмпирического) опыта, желания, интереса, потребности.

В результате большого внимания к проблеме развивающего обучения за последнее время появилось много теорий: поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); развития теоретического (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), диалектического, гибкого, нестандартного мышления (С. Альтшуллер, Б. Крылов); обучения на повышенном уровне трудности (Л.В. Занков); формирования познавательных интересов (Н.В. Морозова, Г.И. Щукина, Л.И. Божович, Т.А. Куликова); проблемно-поискового обучения (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лер-нер); развития познавательных способностей (Л. А. Венгер); развития детского творчества и экспериментирования (Н.Н. Поддьяков) и др.

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 очень насыщенно, что наблюдается очень большой объем познавательной деятельности. Мозг ребенка развивается достаточно 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.

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.

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

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

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

Дошкольника интересует как мир предметов и объектов, так и мир событий и явлений. Человек, как носитель представлений и норм морали, интересует ребенка с различных позиций: что делает, что говорит, как относится к чему-либо. В детском саду важно правильно определить педагогическую позицию взрослого, чтобы не погасить познавательную активность и интересы ребенка, развивать его умственные способности, активно-положительное отношение к миру. Главная задача педагога – развивать устойчивую интеллектуальную активность детей.

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 неё 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. Представление о дружбе, друге, которые ребенок усваивает, направляют его поведение, наполняя его новым содержанием, служит для оценки поступков друга и самооценки.

С раннего возраста ребенок приобретает знания об уходе за своим телом (как мыть руки, лицо, пользоваться 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 воздействия 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.

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.
- воспитание любознательности, познавательных интересов.
- формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни как условие умственного роста.

В истории педагогики сложились разные системы сенсорного воспитания (М. Монтессори, Ф. Фребель, О. Декроли, Е.И. Тихеева, современная отечественная система, разработанная Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером).

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. 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. Обобщенные способы обследования предметов имеют важное значение для формирования операций сравнения, обобщения, для развертывания мыслительных процессов.

Таким образом, сенсорное воспитание - целенаправленные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия.

Целью сенсорного воспитания является формирование сенсорных способностей у детей. Сенсорные способности складываются в процессе развития восприятия, которое определяется усвоением и использованием в деятельности систем перцептивных действий и систем сенсорных эталонов.

Содержание сенсорного воспитания представляет собой круг свойств и качеств, отношений предметов и явлений, которые должны быть освоены ребенком дошкольного возраста. Этот объем, определяется, с одной стороны, многообразием, особенностей окружающего ребенка мира, а с другой – разнообразием видов деятельности, которые начинают складываться в

дошкольном возрасте и имеют различные сенсорные основы. Для каждого вида деятельности необходима способность целостного восприятия и представления (предметов, звуков речи, действий, отношений), а также анализирующего восприятия и представления.

В программу сенсорного воспитания, кроме перечня свойств, качеств; отношений, имеющихся в окружающей действительности и соответствующих им перцептивных действий, включена и система эталонов.

Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю 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 – это эталоны цвета (цвета спектра), форм (геометрические плоскостные и объемные формы), материалов, эталоны пространственного положения и направлений (вверху, внизу, слева, справа и др.), эталоны величин (метр, килограмм, литр и др.), длительности времени (минута, секунда, час, сутки и др.), эталоны звучания звуков речи, звуковысотных интервалов (тон, полутон) и т. п.

Знание эталонов позволяет ребенку анализировать действительность, самостоятельно видеть знакомое в незнакомом, замечать особенности незнакомого, накапливать новый сенсорный опыт. Ребенок становится более самостоятельным в познании и деятельности. Успех сенсорного воспитания обуславливается содержательной деятельностью детей и обучающим воздействием взрослого.

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.). Особая роль в сенсорном воспитании детей принадлежит природе. Познание природного окружения вначале осуществляется чувственным путем, при помощи зрения, слуха, осязания, обоняния. 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.

Развитие *мыслительной деятельности* рассматривается как развитие у ребенка мыслительных операций, познавательных процессов и способностей. Известно, что мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания. 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-действенная. 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. 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.

Большое место среди познавательных процессов ребенка дошкольного возраста занимает воображение. Первоначально у ребенка появляется воссоздающее воображение, на основе которого с накоплением жизненного опыта и развитием мышления формируется творческое воображение. 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.

Мыслительная деятельность невозможна без *речи*. Овладевая речью, ребенок овладевает и знаниями о предметах, признаках, действиях и отношениях, запечатленными в соответствующих речи словах. При этом он не только приобретает знания, но и учится мыслить. Ребенок пользуется речью для того, чтобы выразить свои мысли, чувства, т.е. воздействовать на окружающих людей. Это предъявляет требования к её 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.

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 личностные 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, но дифференцированная направленность ребенка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение деятельностью (С.Л. Рубинштейн). Любознательному ребенку хочется познать, а что именно не столь важно. Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познать новое, выяснить 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 широтой охвата объектов, глубиной познания, избирательностью*. 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.

Познавательный интерес ребенка отражается в его играх, рисунках, рассказах и других видах творческой деятельности. Поэтому взрослые должны обеспечивать условия для развития такой деятельности. 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.

Средствами умственного воспитания детей дошкольного возраста являются различные виды деятельности. Перед взрослыми, воспитателями стоят две задачи: направлять свои усилия на формирование разнообразных видов деятельности, доступных детям данного возраста, и на использование их в целях умственного воспитания детей.

Уже в раннем возрасте на основе предметной деятельности формируется общение, игра, осваиваются отдельные трудовые действия. В дошкольном детстве происходит их дальнейшее развитие.

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является

игра. В старшем дошкольном возрасте усиливается значение учебной деятельности. Большой путь развития проходит изобразительная деятельность: ребенок овладевает различными навыками и умениями в лепке, рисовании, аппликации. К ним присоединяется элементарная музыкальная деятельность - пение, слушание музыки, движения под музыку. Формируется самостоятельную деятельность к концу дошкольного возраста и конструирование. Дети овладевают различными видами труда - самообслуживающим, хозяйственно-бытовым, ручным, трудом в природе и т. д. Подвижные игры и физкультурные занятия способствуют зарождению спортивной деятельности.

Наиболее значимым средством умственного воспитания является обучение. Его значение определяется тем, что в нем воспитатель занимает ведущую позицию: передает детям определенные программой знания, формирует умения и навыки, организует деятельность детей по их усвоению и применению. На занятиях у детей развиваются мышление и речь формируются познавательные интересы. Дети овладевают компонентами учебной деятельности.

Осуществляя умственное воспитание, педагог организует разнообразные игры детей, проводит наблюдения, обучает на занятиях счету, рисованию, лепке, речи. В бытовой деятельности взрослые приучают детей пользоваться разнообразными предметами, трудиться. Родители, воспитатели постоянно ставят перед ребенком практические, игровые и познавательные задачи, решение которых приводит к формированию знаний и умений, познавательных процессов и способностей, к развитию различных видов деятельности, мотивов познавательной деятельности, к дальнейшему совершенствованию речи и т. д.

Литература:

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие / Т.М. Бабунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студ. пед. инст / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – в 2-х ч. – М.: Просвещение, 1988.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. Учеб / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: «Академия», 2001.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ

В последние годы в литературе все чаще печатаются статьи известных педагогов и психологов, чьи теоретические разработки и практический опыт направлены на воспитание человека нового века, нового тысячелетия - воспитание, основами которого должны стать Красота и Гуманность, Свобода и Высочайшая Нравственность.

Общественная функция ДООУ заключается в обеспечении условий для развития положительного отношения у детей к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности.

В Российской педагогике воспитание всегда связывалось с развитием духовно-нравственной сферы, ставило перед собой основную цель - воспитать ребенка мыслящим, добродетельным, милосердным, совестливым, верящим в возможность совершенствования мира и людей, честным, трудолюбивым, скромным, уважительным, ответственным.

Нравственность русского народа отмечена в трудах отечественных философов 19-20 века: Н.А.Бердяева, В.С.Соловьева, В.В.Розанова, И.А.Ильина. Воспитанию нравственных чувств в истории педагогики всегда уделялось большое внимание. В.Г.Белинский, К.Д.Ушинский, Н.А.Добролюбов, В.А.Сухомлинский считали, что с малых лет важно воспитывать чувство доброты, справедливости, способность противостоять лжи и жестокости, учить соразмерять собственные желания с интересами других. Тот, кто во имя своих желаний отбрасывает в сторону законы совести и справедливости, никогда не станет настоящим человеком и гражданином.

Следует определиться, что такое нравственное воспитание. В учебных пособиях по дошкольной педагогике оно определяется как «...целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества». В словаре терминов дошкольного образования под нравственным воспитанием понимается «...целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали».

Ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, т.е. делает своими, принадлежащими себе, способы 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.

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.

Проблема воспитания *гуманных чувств и отношений* изучалась в отечественной дошкольной педагогике довольно подробно и с разных позиций (Л.А. Пеньевская, А.М. Виноградова, Л.П. Князева, Л.П. Стрелкова, и др.).

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,

хвалить малыша за каждое проявление доброжелательности к людям (улыбнулся, отдал игрушку), обучать способам выражения сочувствия, внимания (погладить плачущего, поблагодарить, попроситься, поздороваться и т.д.). В младшем дошкольном возрасте ребенок благодаря оценкам взрослых начинает понимать, что такое хорошо и что такое плохо. В возрасте 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. Проявляется способность к сопереживанию.

Наиболее полноценная работа по формированию гуманного отношения к окружающим происходит в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте дети способны не только на обобщение своего опыта отношений, но и на их анализ, на объяснение причин замеченных в них недостатков.

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

Гуманизм, как и всякое другое нравственное качество, может проявляться только по отношению к другим. Человек живет среди людей, и его нравственность проявляется только во взаимоотношениях с ними и ради них. Этим нравственность отличается от других сторон личности. 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.

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

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.

Значительный вклад в рассмотрение проблем патриотизма и патриотического воспитания был сделан В.Г. Белинским, Н.А. Добролюбовым, Н.П. Огаревым, А.И. Герценом.

По Н.А. Добролюбову, патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит не от чего другого, как от желания делать добро, сколько возможно больше и сколько возможно лучше.

Серьезное внимание уделяли вопросам патриотизма и патриотического

воспитания отечественные педагоги XIX века К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Н.А. Корф, Л.Н. Толстой и др.

Патриотизм в современных условиях - это, с одной стороны, преданность своему Отечеству, а с другой, - сохранение культурной самобытности каждого народа, входящего в состав России.

Любовь маленького ребенка-дошкольника к Родине начинается с отношения к самым близким людям - отцу, матери, бабушке, дедушке, с любви к своему дому, улице, на которой он живет, детскому саду, городу. Трудно переоценить в этой связи целенаправленную работу с детьми, которая может проводиться в дошкольных образовательных учреждениях, по начальному формированию чувств гражданственности и патриотизма во взаимодействии с семьей.

Задачи патриотического воспитания:

- формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к родному дому семье, детскому саду, городу, селу.

- формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа;

- формирование духовно-нравственного отношения к природе родного края и чувства сопричастности к ней;

- воспитание любви, уважения к своей нации, понимания своих национальных особенностей, чувства собственного достоинства, как представителя своего народа, и толерантного отношения к представителям других национальностей (сверстникам и их родителям, соседям и другим людям.)

В последние годы изменились наши взаимоотношения с другими странами, которые 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.

В настоящее время в дошкольном воспитании и образовании используются термины «социальное развитие», «патриотическое» и «гражданское воспитание». Области их значений частично пересекаются, но они не являются тождественными. Цель патриотического воспитания - привить любовь к Отечеству, гордость за его культуру, т.е. определенное отношение к своей стране. Поэтому патриотическое воспитание создает определенные предпосылки гражданского поведения, но это лишь предпосылки.

Гражданское воспитание - это формирование у ребенка активной социальной позиции, осознание себя участником и созидателем общественной жизни. Гражданское поведение предполагает формирование

таких черт личности, которые не развиваются в ходе патриотического воспитания, - это активность, самостоятельность, инициативность, способность принимать решения.

Гражданственность - одно из ведущих идейно-нравственных интегративных свойств личности. К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура, позволяющие человеку выполнять свои обязанности по отношению к своему государству и уважительно относиться к другим гражданам. Основная цель гражданского воспитания – воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п.

Воспитание основ гражданственности детей дошкольного возраста возможно в тесном контакте с семьей, но современная семья переживает сложный этап эволюции, во многом утрачивая прежние традиции, не успев сформировать новые формы семейного уклада. Углубляется кризис в духовной сфере семьи, который выражается в ослаблении внимания к духовным ценностям.

Следует отметить, что целостная научная концепция формирования гражданина, патриота России в современных условиях еще не создана. У педагогов-практиков в связи с этим возникает немало вопросов, в том числе: что входит сегодня в содержание гражданского воспитания, какими средствами следует его осуществлять.

Данная проблема не нашла пока должного отражения в современных психолого-педагогических исследованиях. Большинство авторов указывают на важность и значимость гражданского воспитания детей дошкольного возраста, но не предлагают целостной системы работы в данном направлении.

Таким образом, можно констатировать, что на сегодняшний момент:

- еще не создано целостной научной концепции формирования гражданина, патриота России в современных условиях, отсутствует какая-либо позитивная идеология, а также четко сформулированная национальная идея - в связи с этим педагоги не имеют возможности определить содержание гражданского воспитания и средства его осуществления.

- признавая важность и значимость гражданского воспитания детей дошкольного возраста, педагоги не имеют целостной системы работы в данном направлении;

- современная российская семья переживает сложный этап своего развития: утрачиваются прежние традиции, не сформировались новые формы семейного уклада; отмечается кризис в духовной сфере семьи, который выражается в ослаблении внимания к духовным ценностям.

Социально-личностное развитие в дошкольной педагогике рассматривается как процесс усвоения и присвоения ребёнком ценностей, традиций, культуры общества или сообщества в котором ему предстоит жить.

Дошкольный возраст рассматривается как первый, базовый этап

формирования коллективизма. Применительно к детям 3-6 лет принято 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

Содержательные взаимосвязи между детьми характеризуются *дружбой*. 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. Однако этот период 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. Правда, подобные объяснения у детей этого возраста носят не глубинный, а поверхностный характер. 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. Задача педагога - сохранять дружеские объединения способствовать, чтобы дружба была благотворна для каждого ее члена, но и не допускать изолированности детей от всей группы.

Взаимопомощь и отзывчивость являются значимыми характеристиками в коллективных взаимоотношениях. 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. 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. Появляются попытки оказывать друг другу помощь в самообслуживании. К среднему дошкольному возрасту дети уже овладевают многими навыками самообслуживания, они получают удовольствие от собственной самостоятельности. Взаимопомощь старших дошкольников отличается большей осознанностью и избирательностью. Они уже могут объяснить, когда и как стоит или не стоит оказывать помощь (не помогли товарищу

потому, что он ленился, а не старался и потерпел неудачу).

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.

Отечественные педагоги (Ф.С. Левин-Щирин, В.Г.Нечаева, В.Л. Горбачева и др.) и психологи (В.С. Мухина, И.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.) доказали, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений. Особое значение имеют правила для младших дошкольников. Правила взаимоотношений, которые дети усваивают в младшем дошкольном возрасте, просты и почти всегда имеют одинаковое решение; т.е. ситуации, и которые включается ребенок, должны быть однозначны: девочка плачет - пожалей, уронил игрушку - подними, положи на место. В старшем дошкольном возрасте у детей формируется более гибкое отношение к выполнению правил, стремление понять их. 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.). В старшей группе начинается работа по ознакомлению детей с Декларацией прав ребенка (в русле методики ознакомления с социальным миром).

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. Приучать пользоваться носовым платком и салфеткой во время еды. Учить в общении с людьми - взрослыми и детьми - здороваться и прощаться. На следующем этапе детям начинают объяснять, когда и как нужно себя вести, чтобы получить похвалу окружающих. На третьем этапе воспитатель больше внимания уделяет осознанию детьми значимости правил этикета. Следует обучать детей конкретным способам поведения и выражения отношения и чувств, учить сдерживать свои чувства, если они могут быть обидны или неприятны для окружающих.

Однако было бы неправильным, если педагог будет делать акцент только на общей коллективной деятельности и взаимодействии в ней детей. Именно коллектив стимулирует *развитие индивидуальности*, которая может проявляться в том, что ребенок обладает какими-то способностями, умениями, отличающимися от других детей; у ребенка ярко выражены собственные познавательные интересы; неординарность развития у ребенка психических процессов. Обязанность педагога, - заметив особые дарования у воспитанника обязательно поддержать его, осуществлять индивидуальную

работу с ним. Кроме того, педагогу следует обратиться к специалисту или предложить это сделать родителям.

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.

Трудолюбие – качество, характеризующее субъективное расположение личности к своей трудовой деятельности. Трудолюбие проявляется в старании, усердии, в положительном отношении личности к процессу трудовой деятельности, инициативности, добросовестности, увлечённости и удовлетворённости самим процессом труда. Особенности его формирования являются: осознание необходимости трудиться добровольно, ради ощущения эмоционального удовлетворения от причастности к труду взрослых, сформированность практических умений, устойчивых интересов к различным видам труда, стремление принести своим трудом пользу окружающим и достигать результата.

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, - не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности. Сегодня материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости. Высокий уровень детской преступности вызван ростом агрессивности и жестокости в обществе. Детей отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость

До недавнего времени считалось, что дошкольники не способны к нравственному сознанию. Однако работы отечественных психологов (В.С. Мухиной, Е.В. Субботского, С.Г. Якобсон) показали, что многие старшие дошкольники поступают честно и справедливо, даже когда нарушение этих норм им очень желательно и ничем не грозит. Более того, есть данные, что старший дошкольный возраст является так называемым сензитивным периодом, когда дети особо чувствительны и предрасположены к нравственному развитию.

Нравственное воспитание осуществляется с помощью определенных средств и методов.

Средства нравственного воспитания дошкольников объединяются в несколько групп.

1. Художественные средства (художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы и другие средства) способствуют эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений. Художественные средства наиболее эффективны при формировании у детей моральных представлений и воспитании чувств. (А.М. Виноградова, В.А. Елисеева, Н.С. Карпинская, Г.Н. Пантелеев, Л.Н. Стрелкова).

2. 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).

3. 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* (М.И. Лисина, А.Г. Рузская), которое лучше всего выполняет задачи коррективки представлений о морали и воспитании чувств и отношений.

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

Выбор средств нравственного 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).

Средство становится эффективным в сочетании с адекватными *методами* и приемами воспитания. В педагогике существует несколько подходов к классификации методов воспитания. Так, академик Б.Т. Лихачев 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.И. Логинова 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).

Основаниями для подбора методов, которые можно и целесообразно использовать в комплексе, служат ведущая воспитательная задача и возраст детей.

Итогом социально-нравственного развития служит общая и личностная социализация детей дошкольного возраста. На протяжении дошкольного возраста у ребенка развивается чувство самоуважения, собственного достоинства, оптимистическое мироощущение.

Важный *фактор социального развития детей - семья* (Т.В. Антонова,

Р.А. Иванкова, А.А. Рояк, Р.Б. Стеркина, Е.О. Смирнова и др.). Сотрудничество воспитателей и родителей создает оптимальные условия формирования социального опыта ребенка, его саморазвития, самовыражения и творчества.

Все задачи нравственного воспитания решаются комплексно, в процессе деятельности, в условиях коллективного, совместного образа жизни в детском саду.

Общими условиями сотрудничества педагогов с родителями в работе по социальному развитию являются:

- обеспечение эмоционального благополучия и удовлетворения жизненно важных потребностей ребенка в группе детского сада;
- сохранение и поддержание единой линии позитивного социального развития детей в ДООУ и в семье;
- уважение личности ребенка, осознание самоценности дошкольного детства;
- формирование у ребенка положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят.

Говоря о проблемах социального развития, следует выделить развитие *социальной компетентности* (уверенности) у дошкольников. Она обеспечивает ребенку адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям и является основой здорового образа жизни. Социально компетентное поведение включает такие навыки эффективного общения, как умения сказать «нет», выражать желания и требования, налаживать контакты, вести и заканчивать разговор, выражать как позитивные, так и негативные чувства.

Социальная компетентность предполагает наличие у ребенка следующих компонентов:

- когнитивного, связанного с познанием другого человека (сверстника, взрослого), способностью понять его интересы, настроение, заметить эмоциональные проявления, понять особенности самого себя, соотнести собственные чувства, желания с возможностями и желаниями других;
- эмоционально-мотивационного, включающего отношение к другим людям и к самому себе, стремление личности к самовыражению и самоуважению, чувство собственного достоинства;
- поведенческого, который связан с выбором позитивных способов разрешения конфликтов, умением договориться, устанавливать новые контакты, способы общения.

В психолого-педагогической литературе в последнее время всё чаще встречается термин *духовно-нравственное развитие*. С.А. Козлова разграничивает понятия *духовное, нравственное, социальное* воспитание. По ее мнению, *духовное воспитание* (иногда его употребляют в качестве синонима к *религиозному*) не идентично *нравственному*, так как его смысл шире. Духовность подразумевает ориентирование личности на действия во благо окружающих. Иными словами, она раскрывает ребенка как социальное существо, когда ориентирами его деятельности становятся

человеческие (нравственные) ценности.

Духовная культура, по мнению И.Ф. Галигузова, - совокупность общеобразовательного и нравственного потенциала общества, а также способов создания духовных ценностей. В содержание духовной культуры входят идеалы, образы, представления, традиции, нормы и правила общежития, этикет, фольклор, искусство, религия, народная педагогика, идеология.

Содержание социально-нравственного воспитания раскрывается в дополнительных образовательных программах: «Я – человек» (автор С.А. Козлова), «Наследие» (авторы М. Новицкая и Е.В. Соловьева), «Дружные ребята» (коллектив авторов под руководством Р.С. Буре), «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (авторы Князева О.Л., Маханева М.Д.) и др.

Литература:

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие / Т.М. Бабунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студ. пед. инст. / Под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. – Ч.1. – М.: Просвещение, 1988.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. учеб. завед./ С.А. Козлова, Т.А. Куликова – М.: «Академия», 2001.
4. Прима, Е.В. Развитие социальной уверенности у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений // Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова, Н.Ю. Молостова; под ред. М.М. Безруких. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002.
5. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СПЕЦИФИКА, ВИДЫ, СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА

Проблема трудового воспитания исторически рассматривалась с позиций различных наук: философии (Д. Дьюи, Т. Кампанелла, И. Кант, Т. Мор, и др.), психологии (Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.), педагогики (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.)

Значение труда как фактора развития личности ребенка нашло отражение в истории отечественной педагогики: труды П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, СТ. Шацкого и др.

Отдельные вопросы трудового обучения и воспитания детей в условиях детского сада рассматривали Р.С. Буре, М.А. Васильева, Г.Н. Година, А.Н. Давидчук, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, В.П. Нечаева, Д.В. Сергеева, О.А. Фролова и др.

Рассматривая дошкольный возраст как базовую ступень формирования личностных качеств, концепция непрерывного образования определяет сущность нового подхода к дошкольному воспитанию, основанному на принципах вариативного содержания, педагогики развития, познания дошкольником мира через интересующие его виды деятельности. Особо в концепции обращается внимание на развитие личностных качеств, необходимых для дальнейшего становления личности: любознательность, инициативность, коммуникативность, творческое воображение, произвольность.

Опираясь на исторический опыт цивилизации, моральные критерии, ставшие общечеловеческими, дошкольные учреждения призваны формировать у детей такие качества, как трудолюбие, уважение к людям труда, старшему поколению, чувство коллективизма, чувство долга.

К настоящему времени определено место труда в педагогическом процессе детского сада, разработано его содержание (Е.И. Корзакова, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина и др.); выделены формы организации детей в труде (З.Н. Борисова, Р.С. Буре, А.Д. Шатова); изучается процесс формирования положительного отношения к труду взрослых (В.И. Глотова, В.И. Логинова, Я.З. Неверович, М.В. Крулехт и др.), рассматриваются особенности трудового воспитания дошкольников в семье (Д.О. Дзинтере, Л.В. Загик, Т.А. Маркова), исследуется влияние труда на развитие нравственно-волевых качеств детей, их взаимоотношений (Р.С. Буре, Г.Н. Година, А.Д. Шатова и др.).

Трудовое воспитание дошкольников – целенаправленный процесс формирования у детей положительного отношения к труду, желания и умения трудиться, нравственно ценных качеств, уважения к труду взрослых. Цель всей системы трудового воспитания – нравственно-психологическая и практическая подготовка детей к добросовестному труду на общую пользу и формирование начал трудолюбия. В детском саду эта цель решается в соответствии с возрастными возможностями детей, а также особенностями их трудовой деятельности.

Особенности труда детей дошкольного возраста в том, что он тесно связан с игрой: игровые ситуации помогают им выполнять работу с большим интересом, добиваться лучших результатов. Своеобразие трудовой деятельности дошкольников в том, что:

1. Труд ребенка тесно связан с игрой. Выполняя трудовую задачу, малыши часто переключаются на игру. Более старшие дети в ходе работы также нередко используют игру. Иногда во время игры у детей возникает потребность в каком-либо предмете. Тогда, чтобы игра стала более интересной, ребята изготавливают его сами. В играх дошкольники любят отражать труд взрослых и их взаимоотношения.

2. Трудовая деятельность постоянно развивается. Становление каждого из ее составных компонентов (постановка цели, мотивация, планирование работы, навыки, достижение результата и его оценка) имеет свои

особенности, их формирование и развитие в дошкольном детстве своеобразны.

Дети младшего дошкольного возраста не могут ставить цель в труде, они не могут сказать себе: «Я сделаю это», «Я хочу сделать это», потом удержать эту цель и следовать ей в процессе выполнения задуманного. Младший дошкольник пока не умеет удерживать в памяти весь процесс и результат. Он сразу начинает действовать, его действия носят не целенаправленный, а процессуальный характер, т.е. он может подметать, стоя на одном месте, или мыть чашку, просто подставив ее под струю воды. Цель не имеет для маленького ребенка смысла, он формулирует ее только для обозначения сиюминутного действия.

Старшие дошкольники уже могут самостоятельно сформулировать цель своей деятельности и удерживать цель на протяжении всего процесса до получения результата. Правда, такие умения проявляются детьми на материале уже известного труда (по самообслуживанию, уборке помещения и др.), но, если ребенок встречается с незнакомым ранее содержанием труда, он испытывает те же трудности, что и малыши; ему нужна помощь взрослого.

Особенность данного компонента трудовой деятельности дошкольников – участие взрослого. Самостоятельность детей в постановке цели и ее осознание относительны. Способность детей самостоятельно ставить цель наиболее успешно развивается в тех видах труда, где в итоге получается материальный результат.

В формировании целенаправленной трудовой деятельности важно не только то, что и как делает ребенок, но и то, почему, ради чего он трудится. Мотивы могут быть разные: потребность в положительной оценке взрослых; самоутверждение; потребность в общении со взрослым; желание чему-то научиться; общественные мотивы (приносить пользу другим).

У младших дошкольников ярче выражен интерес к внешней стороне труда (привлекательные действия, орудия и материал, результат). У старших все большее значение приобретают мотивы общественного характера, которые проявляются как стремление сделать что-то полезное близким людям.

К трудовой деятельности относится операция планирования последовательности действий. Она отсутствует у младших дошкольников и осуществляется с помощью взрослого старшими. Простые и известные действия ребенок может планировать, но при получении более сложного задания он испытывает затруднения. При специальном обучении планированию дети овладевают этим навыком.

Планирование детьми старшего дошкольного возраста трудовой деятельности имеет ряд особенностей: они планируют лишь процесс исполнения работы, не включая организацию; намечают лишь основные этапы работы, но не способы исполнения; они не планируют контроля и оценки своей работы; словесное планирование отстает от практического.

Ребенок овладевает трудовыми действиями постепенно. Младший дошкольник выполняет их под непосредственным руководством взрослого, при его показе. Старший дошкольник уже владеет некоторыми трудовыми действиями (может помыть чашку, подмести, убрать постель, вытереть пыль и т.д.), способен обучаться трудовым действиям без непосредственного показа, а по словесному объяснению. У детей формируются отдельные трудовые умения, которые они свободно, без помощи взрослых могут выполнять.

Младшие дошкольники ещё не могут самостоятельно увидеть и оценить результат своего труда. Это делает воспитатель при завершении трудового процесса. В старшем дошкольном возрасте отношение к труду меняется. Дети уже до начала работы интересуются, зачем она нужна, кому предназначен результат. Изменяется и оценочное отношение к результату труда: формируются критерии оценки, преодолевается её категоричность и немотивированность, хотя ребенку легче оценить работу сверстника, чем свою.

Такая операция как оценка сложна для малышей и более легко удаётся старшим дошкольникам. С помощью взрослого старшие дети учатся оценивать процесс выполнения и результат своей работы. Результат видят все дошкольники. Однако младшим интересен лишь сам процесс выполнения трудовых действий, старшие стремятся к получению результата.

Таким образом, говорить о трудовой деятельности у младших дошкольников преждевременно, речь может идти лишь о формировании отдельных трудовых умений, действий. У старших дошкольников при некоторой условности можно допустить наличие элементов трудовой деятельности, но совершаемой вместе со взрослыми и с их помощью. Тем не менее, следует отметить большую воспитательную роль даже самых простых трудовых навыков.

Трудовая деятельность детей имеет свою специфику, поэтому требует особого подхода и руководства со стороны педагога.

Трудовому воспитанию, т.е. привлечению детей к самостоятельному посильному труду и наблюдению за трудом взрослых, объяснению его значения в жизни людей, принадлежит важная роль во всестороннем развитии личности ребенка, в ближайшем будущем – ученика школы.

Труд является средством умственного воспитания детей, поскольку способствует развитию волевых черт ребенка, его мышления, речи, памяти, внимания, воображения, сообразительности, умения планировать свою работу. Ребенок знакомится со свойствами предметов и явлений, получает знания о профессиях, об орудиях труда, приобретает навыки работы с ними и, наконец, признает мир социальных отношений между людьми.

В процессе труда дети практически познают свойства окружающих вещей, наблюдают за ростом и изменениями растений, рассматривают животных, знакомясь с условиями их обитания, и т.д. Они сравнивают, сопоставляют, стремятся самостоятельно найти ответ на бесконечные «почему». У них развиваются любознательность, познавательные интересы.

Труд позволяет педагогу сформировать у детей необходимый комплекс качеств, который формирует умение учиться (понимание смысла учебных задач, их отличие от практических, осознание способа выполнения действий, навыки самоконтроля, самооценки и др.). В процессе труда развиваются не только указанные выше психические процессы, но и формируются основные качества личности (самостоятельность, активность, целеустремленность). Необходимым качеством для развития этих личностных черт, по мнению многих исследователей, является трудолюбие.

Благодаря труду педагог сможет решать вопросы эстетического воспитания детей: будет учить детей видеть красоту окружающей природы, красоту творений, созданных руками человека, научит детей замечать и устранять недостатки в окружающей обстановке и стремиться к созданию красивого. У детей формируется умение выполнять любое дело аккуратно, придавать своим поделкам красивый вид. Они радуются, замечая при поливке растения новый бутон, осматривая аккуратно прибранную комнату, чисто выстиранные кукольные вещи.

При желании, воспитатель может так организовать труд детей, чтобы ребенок ощущал радость от совместной деятельности, учился оказывать помощь товарищу, проявлять активность, инициативу, самостоятельность, умел преодолевать отдельные неудачи, мог добиваться общего результата, научился ценить свой труд, труд товарища и труд людей.

Труд закаляет детей физически, так как многие его виды они выполняют на воздухе (вскопать грядку, принести воду, разгрести снег и т. п.). Дети становятся способными к напряжению сил, преодолению трудностей.

Через посильный труд педагог приобщает детей к здоровому образу жизни. У детей укрепляются мышцы, развивается сила, ловкость, выносливость, совершенствуются разнообразные движения. Дети приобщаются к порядку, учатся ухаживать за своим телом, понимая, что залогом здоровья является чистота.

Занятия трудовой деятельностью способствуют развитию эмоциональной сферы ребенка. Труд входит в их жизнь не однообразно, скучно и навязчиво, а интересно, радостно, увлекательно. Ребенок получает от него удовлетворение, чувствуя причастность к настоящему делу, радуясь своим успехам. Это достигается благодаря игровым приемам и различным методическим находкам, которые должны быть в арсенале педагога.

В труде дети овладевают разнообразными навыками и умениями, необходимыми в повседневной жизни: в самообслуживании, в хозяйственно-бытовой деятельности и т. д. Совершенствование умений и навыков не состоит только в том, что ребенок начинает обходиться без помощи взрослых. У него развиваются самостоятельность, умение преодолевать трудности, способность к волевым усилиям. Это доставляет ему радость, вызывает желание овладеть новыми умениями и навыками.

Особое значение трудовая деятельность имеет для формирования нравственных качеств. Выполняя несложные обязанности, связанные с

накрыванием на стол, помогая готовить все необходимое к занятиям, дети учатся быть полезными и для других. Это формирует у них готовность приходить на помощь тому, кто в ней нуждается, охотно выполнять посильные трудовые поручения, формирует ответственное отношение к порученному делу, старательность и исполнительность.

Значение материальных результатов детского труда и его общественная значимость достаточно относительны, но задачи и содержание некоторых видов трудовой деятельности ребенка (помощь взрослым по хозяйству, уход за животными и т. д.) аналогичны задачам и содержанию труда взрослых. Результаты некоторых трудовых процессов, выполняемых детьми, оказываются полезными не только для ребенка, но и для более широкого круга людей, значит, труд дошкольников может быть общественно ценен (естественно, с учетом их возможностей).

Таким образом, труд взрослых создает материальные и культурные ценности, носит общественно полезный характер, осознается людьми как необходимость и потребность. Ценность же детского труда в его воспитательном значении.

Определяя содержание и последовательность обучения детей трудовым умениям, воспитатель должен учитывать особенности их возраста, доступность предлагаемого содержания труда, его воспитательную ценность, а также санитарно-гигиенические требования к его организации. По мере роста и развития детей усложняются требования к качеству их трудовой деятельности, уровню ее самоорганизации, увеличивается объем и ускоряется темп выполняемой работы.

Труд детей в детском саду многообразен. Это позволяет поддерживать у них интерес к деятельности, осуществлять их всестороннее воспитание.

Различают четыре основных вида детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Удельный вес отдельных видов труда на разных возрастных этапах не одинаков. Каждый из них обладает определенными возможностями для решения воспитательных задач.

Самообслуживание направлено на уход за собой (умывание, раздевание, одевание, уборка постели, подготовка рабочего места и т. п.). В младшем дошкольном возрасте самообслуживание связано с определенными трудностями (недостаточное развитие мускулатуры пальцев, сложность усвоения последовательности действий, неумение их планировать, легкая отвлекаемость), что тормозит процесс формирования навыков, порой вызывает у ребенка нежелание выполнять необходимые действия. Однако уже у этих детей воспитатель начинает развивать умения обслуживать себя, добиваясь аккуратности и тщательности выполнения необходимых действий, самостоятельности, формирует привычку к чистоте и опрятности. Все это требует от него терпения, настойчивости и доброжелательности, поддержки малышей.

В среднем дошкольном возрасте дети достаточно самостоятельны в самообслуживании, и этот вид труда становится их постоянной

обязанностью. Усложнение воспитательных задач выражается в повышении требований к качеству действий, к организованному поведению в процессе ухода за собой, к времени, затрачиваемому на это. Воспитатель формирует у детей приемы взаимопомощи, учит их, как обратиться за помощью к товарищу, как ее оказывать, поблагодарить за услугу.

В старшем дошкольном возрасте приобретаются новые навыки самообслуживания: уборка постели, уход за волосами, обувью. Процессы, связанные с ним, используются для решения более сложных воспитательных задач: формирования у детей привычки к опрятности и чистоте, навыков поведения в окружении сверстников. Воспитатель на конкретных примерах разъясняет, как надо поступать, учитывая нужды других: посторониться в раздевальной, чтобы дать пройти тому, кто уже разделся; при умывании пропустить вперед дежурных (им важнее умыться поскорее, чтобы приступить к своим обязанностям), не задерживаться у крана, чтобы все умылись вовремя, попросить разрешения пройти, чтобы не причинить неудобства кому-либо, и т.п. Все это формирует у детей элементарную предупредительность, уважительное отношение к окружающим.

Хозяйственно-бытовой труд дошкольников необходим в повседневной жизни детского сада, хотя его результаты по сравнению с другими видами их трудовой деятельности и не столь заметны. Этот труд направлен на поддержание чистоты и порядка в помещении и на участке, помощь взрослым при организации режимных процессов. Дети научаются замечать любое нарушение порядка в групповой комнате или на участке и по собственной инициативе устранять его.

В младшем дошкольном возрасте воспитатель формирует у детей элементарные хозяйственно-бытовые навыки: помогать накрывать на стол, приводить в порядок игрушки после игры и мыть их, собирать листья на участке, сметать снег со скамеек и т.д. Он обязательно оценивает нравственную сторону трудового участия детей. В средней группе содержание хозяйственно-бытового труда значительно расширяется: дети полностью сервируют стол, готовят все необходимое для занятий, стирают кукольное белье, протирают стеллажи от пыли, подметают дорожки на участке и т. д. Используя их возросшие возможности и учитывая сформированные навыки, педагог приучает детей к тому, что в труде необходимо приложить усилие, развивает самостоятельность, активности и инициативу в выполнении порученных дел.

В старших группах детского сада хозяйственно-бытовой труд еще более обогащается по содержанию. Дети поддерживают чистоту в комнате и на участке, ремонтируют игрушки, книги, оказывают помощь малышам. Особенность хозяйственно-бытового труда старших дошкольников состоит в умении самостоятельно организовать его: подобрать необходимый инвентарь, удобно его разместить, привести всё в порядок после работы.

Труд в природе предусматривает участие детей в уходе за растениями и животными, выращивание растений в уголке природы, на огороде, в цветнике. Особое значение этот вид труда имеет для развития

наблюдательности, воспитания бережного отношения ко всему живому, любви к родной природе. Он помогает педагогу решать задачи физического развития детей, совершенствования движений, повышения выносливости, развития способности к физическому усилию.

В младших группах дети с помощью взрослых кормят рыбок, поливают и моют комнатные растения, сажают луковицы, сеют крупные семена, принимают участие в сборе урожая со своего огорода, подкармливают зимующих птиц. Руководя трудом малышей, воспитатель называет растения, их части, производимые в труде действия; это расширяет детский словарь, активизирует его. Педагог разъясняет необходимость ухода за растениями и животными. В средней группе труд усложняется. Дети сами поливают растения, учатся определять потребность во влаге, выращивают овощи, с помощью воспитателя готовят корм для животных. Педагог разъясняет, какой корм нужен тому или иному животному, как он называется и как его хранить. Процесс ухода за животными тесно связывается с наблюдениями за ними. Для старшей группы в уголке природы помещаются растения и животные, требующие более сложных приемов ухода, в огороде высаживаются различные виды овощей с разным сроком вегетации, что позволяет сделать труд более систематическим.

Увеличивается и объем детского труда. Дошкольники опрыскивают растения из пульверизатора, сметают щеточкой пыль с ворсистых листьев, рыхлят землю. С помощью воспитателя дети подкармливают растения, перезаряжают аквариум, вскапывают землю на огороде и в цветнике, высаживают рассаду, собирают семена дикорастущих растений (для подкормки зимующих птиц). В процессе труда педагог учит детей наблюдать за ростом и развитием растений, отмечать происходящие изменения, различать растения по характерным признакам, листьям, семенам. Это расширяет их представления о жизни растений и животных, вызывает живой интерес к ним.

В подготовительной группе в процессе труда в природе дети учатся устанавливать связи между отдельными явлениями, обнаруживать закономерности. Расширяются сведения о растениях и животных, о приемах ухода за обитателями живого уголка. Повышается самостоятельность детей в трудовых делах. У детей повышается ответственность за состояние живого уголка, огорода и цветника.

Ручной труд - изготовление предметов из разнообразных материалов: картона, бумаги, дерева, природного материала (шишек, желудей, соломы, коры, кукурузных початков, косточек персика), бросового материала (катушек, коробок) с использованием меха, перьев, обрезков ткани и т. п. - осуществляется в старших группах детского сада. Дети изготавливают необходимые им игрушки, атрибуты для игр: лодочки, машины, корзинки, домики, мебель, животных. Такие поделки могут стать приятным подарком родным, друзьям. Это имеет немаловажное значение в нравственном воспитании, приучая детей оказывать внимание окружающим, потрудиться ради того, чтобы доставить им удовольствие.

Ручной труд развивает конструктивные способности детей, творчество, фантазию, выдумку. В процессе работы они знакомятся со свойствами различных материалов, способами их обработки и соединения, учатся пользоваться различными инструментами. Изготовление задуманных предметов всегда сопряжено с приложением сил. Ребенку необходимо проявить настойчивость, терпение, аккуратность, чтобы предмет получился прочным, имел опрятный, нарядный вид. Все это оказывает большое воспитательное влияние на детей, формирует их эстетические чувства и нравственно-волевые качества.

Труд детей дошкольного возраста в детском саду организуется в трех основных формах: в форме поручений, дежурств, коллективной трудовой деятельности.

Поручения - это задания, которые воспитатель эпизодически дает одному или нескольким детям, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, наличие опыта, а также воспитательные задачи. Поручения могут быть кратковременными или длительными, индивидуальными или общими, простыми (содержащими в себе одно несложное конкретное действие) или более сложными, включающими в себя целую цепь последовательных действий.

Выполнение трудовых поручений способствует формированию у детей интереса к труду, чувства ответственности за порученное дело. Ребенок должен сосредоточить внимание, проявить волевое усилие, чтобы довести дело до конца и сообщить воспитателю о выполнении поручения.

В младших группах поручения индивидуальные, конкретны и просты, содержат в себе одно-два действия (разложить ложки на столе, принести лейку, снять с куклы платье для стирки и т.д.). В средней группе задания более сложны, ибо содержат в себе не только несколько действий, но и элементы самоорганизации (подготовить место для работы, определить последовательность ее и т. п.). В старшей группе индивидуальные поручения организуются в тех видах труда, в которых у детей недостаточно развиты умения, или тогда, когда их обучают новым умениям. Большинство поручений, уже имевших место в средней группе, становятся групповыми. Воспитатель поручает детям вместе убрать полки с игрушками, подклеить коробки для дидактических игр, вымыть строительный материал и др. Дети выполняют общее для всех задание, что ставит их перед необходимостью самостоятельно распределить работу между участниками, совместно ее выполнить, убрать после работы. Это способствует формированию начал коллективизма, учит проявлять в процессе труда внимание друг к другу, оказывать помощь при затруднениях.

Дежурства – форма организации труда детей, предполагающая обязательное выполнение ребенком работы, направленной на обслуживание коллектива. Дети поочередно включаются в разные виды дежурств, что обеспечивает систематичность их участия в труде. Они ставят ребенка в условия обязательного выполнения определенных дел, нужных для коллектива. Это позволяет воспитывать у детей ответственность перед

коллективом, заботливость, а также понимание необходимости своей работы для всех.

Дежурства вводятся постепенно. В младшей группе в процессе выполнения поручений дети приобрели навыки, необходимые для накрывания на стол, стали более самостоятельны при выполнении работы. Это позволяет в средней группе в начале года ввести дежурства по столовой. В старших группах вводится дежурство по уголку природы. Воспитатель учит детей согласовывать свои действия, определять, что надо делать с учетом действий товарища, договариваться о том, кто и какую часть работы будет выполнять, приучает к самоконтролю, экономным по времени и силам приемам труда.

В старшей группе появляется больше возможностей для организации коллективного труда детей: уборка групповой комнаты или участка, разбивка огорода, цветника, сбор урожая, семян, оформление зала к празднику и т.д.

В процессе коллективного труда воспитатель уделяет большое внимание характеру взаимоотношений, складывающихся между детьми, способствует проявлению заботы, дружбы, подсказывает, как надо поступить, учитывая складывающиеся ситуации. По окончании работы педагог подчеркивает преимущество коллективного труда, хвалит тех, кто трудился добросовестно.

Систематическое участие детей в общем труде позволяет сформировать у них умение дружно трудиться в коллективе, приходить по собственной инициативе на помощь товарищам. Для того чтобы дети могли выполнять трудовые поручения, нести обязанности дежурных, включаться в коллективный труд, они должны овладеть необходимыми умениями. Обучение дошкольников самым разнообразным трудовым умениям, необходимым для всех видов труда, начинается уже в младших группах.

Важно с самого начала поддерживать старания детей, не дать им почувствовать свою неумелость, создавать положительное отношение к труду. Для того чтобы обучение трудовым умениям шло успешно, надо сформировать у детей интерес к работе. Этому способствует доброжелательный тон предложений и советов, готовность прийти на помощь, умение убедить нерешительных затрудняющихся детей в том, что они обязательно смогут выполнить предложенное дело.

Педагог формирует у детей умение проявлять усилия, быть аккуратными, выполнять задание до конца. Особую роль играет разъяснение его значимости.

Контроль и оценка педагогом работы детей повышает у них чувство ответственности за порученное дело, желание выполнить его хорошо. С ростом умений детей возрастают и требования, поэтому, оценивая работу старшего дошкольника, воспитатель подчеркивает его умение действовать в хорошем темпе, ловко, уверенно, поддерживает инициативу, смекалку, организационные навыки.

Каждая группа детского сада обеспечивается оборудованием и материалами для организации труда детей. Для хозяйственно-бытового труда

необходимы фартучки, тазики, подносы; для труда в природе - лопаты, грабли, лейки. Необходимо наличие и различных материалов: семян для посевов и посадок, корма для птиц и рыб, шишек, желудей и т.д. Все оборудование должно быть в достаточном количестве, хорошего качества и соответствовать возрасту детей, иметь привлекательный вид - все это радует детей, способствует формированию культуры труда, вызывает эстетическое удовольствие.

Труд всегда связан с затратой физических сил, требует напряжения внимания, поэтому необходимо дозировать его, учитывая физические возможности и психологические особенности детей данного возраста. Под дозировкой труда имеется в виду его длительность, объем, сложность, определение физических нагрузок, вызывающих утомление. Наиболее трудоемкие виды труда (сгребание снега, вскапывание земли) требуют особо тщательного контроля за состоянием дошкольников.

Заботясь о создании гигиенических условий для труда, воспитатель предупреждает возможность его отрицательного влияния на здоровье детей. Так, работа, требующая напряжения зрения, должна проходить при достаточном освещении. Педагог наблюдает за тем, чтобы дети не работали длительное время в одной позе. Следует обеспечить регулярное проветривание помещения. Особо ценным является труд на воздухе. Воспитательный эффект труда повышается, когда дети проявляют интерес к нему. Это во многом определяется трудовой атмосферой дошкольного учреждения и семьи.

В этой связи большое значение имеет организация совместной деятельности взрослых и детей. Работая рядом с воспитателем, кем-либо из близких, дети чувствуют себя помощниками в нужном и полезном деле. Хорошо, если взрослый в процессе совместного труда разъясняет значение трудовых действий, выражает свое положительное отношение к делу, работает ловко, в хорошем темпе.

Литература:

1. Воспитание дошкольника в труде / Под ред. В.Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1983.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2002.
3. Куцакова, А. В. Нравственно-трудовое воспитание ребёнка-дошкольника: програм.-метод. Пособие / А.В. Куцакова. - М.: ВЛАДОС, 2004.
4. Малунова, Г.С. Трудовое воспитание детей в семье, детском саду, школе / Г.С. Малунова. – М.: АПК и ППРО, 2005.
5. Маркова, Т.Л. Воспитание трудолюбия у дошкольников: кн. для воспитателя дет. Сада / Т.Л. Маркова. – М.: Просвещение, 1991.
6. Козлова, С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Н.К. Дедовских, В.Д. Калишенко и др.; под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

ИГРА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА, КЛАССИФИКАЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНЫХ ВИДОВ ИГР В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с ФГТ предполагает поиск и использование адекватных форм образовательной работы. Основной формой работы с детьми является игра. Именно через игру ребёнок познаёт мир, готовится к взрослой жизни. Одновременно, игра является основой творческого развития ребёнка, развития умения соотносить творческих навыков и реальной жизни.

Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. В истории человеческого общества, в истории развития и эволюции социума, игра тесно переплеталась с магией, культовым поведением. Игра тесно связана со спортом, военными и другими тренировками, искусством (особенно его исполнительными формами). Она имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей.

Изучением игр занимались и занимаются историки культуры, этнографы, педагоги и психологи. Одним казалось, что они нашли источник и основу игры в потребности дать выход избыточной жизненной силе. По мнению других, живое существо, играя, подчиняется врожденному инстинкту подражания. Полагают, что игра удовлетворяет потребности в отдыхе и разрядке. Некоторые видят в игре своеобразную предварительную тренировку перед серьезным делом, которого может потребовать жизнь, или рассматривают игру как упражнение в самообладании. Кто-то ищет первоначально во врожденной потребности что-то уметь или что-то совершать либо в стремлении к главенству или соперничеству. Наконец, есть и такие, кто относится к игре как к невинной компенсации вредных побуждений, как к необходимому восполнению монотонной односторонней деятельности или как к удовлетворению в некой фикции невыполнимых в реальной обстановке желаний и тем самым поддержанию чувства личности.

Среди зарубежных исследователей игры И. Кант, З. Фрейд, Г. Спенсер, Я. Корчак, Ж. Пиаже, А. Адлер, Э. Берн, Я.А. Коменский, Ф. Фребель и др.

Центром педагогической системы Ф. Фребеля является теория игры. По Фребелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира». С его именем связывается начало, с одной стороны, определенной «поэтизации» детских игр, а с другой - их «дидактизации» и использования как вполне утилитарного педагогического инструмента.

В области отечественной детской психологии и педагогики трудно найти специалиста, который не касался бы проблем игры, не выдвигал бы своей точки зрения на её природу и значение. Проблема игры представлена в трудах П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского, Е.А. Покровского, Н.К. Крупской.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

Е.И. Тихеева рассматривала игру как одну из форм организации педагогического процесса в детском саду и вместе с тем как одно из важнейших средств воспитательного воздействия на ребенка. Она обращала внимание педагогов на необходимость руководить играми детей с разнообразными строительными материалами, песком. Большое значение Е.И. Тихеева придавала подвижным играм, которые считала главнейшей формой физических упражнений.

В 30-е годы XX в. в отечественной психологии исследованиями игры занимались М.Я. Басов, П.П. Блонский и др. Особый вклад в разработку теории детской игры внес Л.С. Выготский. Еще в 1933 году он впервые выделил ролевую игру как ведущий вид деятельности дошкольника и вывел ряд отличий в игре детей раннего и дошкольного возраста. Он отмечает, что игра дошкольника – это воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Основным моментом игры Л.С. Выготский считает воображаемую ситуацию, которая определяет сознание ребенка, т.е. ребёнок действует не с вещами, а лишь с их значением, и только в школьном возрасте осознает их как значение. Задача создания новой теории игры, поставленная Л.С. Выготским получило детализацию в работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, в исследованиях их сотрудников и учеников.

В то же время данные современной физиологии и других, связанных с нею наук не позволяют забывать о биологической стороне детской игры, которая, по мнению И.А. Аршавского, представляет собой «инстинкт глубочайшего физиологического смысла», так или иначе сопровождающий развитие организма до окончательного полового созревания. Положительные эмоции, сопровождающие такие контакты, связаны с выбросом определенных гормонов и необходимы ребенку как воздух. Потребность играть для ребенка так же естественна и жизненно необходима, как есть, дышать, спать.

Во второй половине XX в. в России происходит осмысление проблем игры ребенка-дошкольника на новом витке их постановки и решения (Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, Н.А. Короткова, А.Н. Леонтьев, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, П.Г. Саморукова, А.П. Усова и др.).

В последние годы проводились и проводятся исследования игры, связанные с ее педагогическим, терапевтическим использованием, как подготовкой к взрослой жизни. Авторы этих исследований: П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров, Г.К. Селевко, С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк, С.А. Шмаков, С.Л. Новоселова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Г.Л. Лэндрет и др.

Следует отметить, что научного единого общего для всех определения игры мы не имеем до сих пор, и все исследователи (биологи, этнографы,

философы, психологи) отталкиваются от интуитивного осознания, соответствующей культуры, определенной реальности и места игры, которое она занимает в этой культуре. Однако по мнению многих исследователей, игра имеет большое значение в воспитании, обучении и психическом развитии детей.

Таким образом, большинство исследований игры показывают, как она важна для развития человека, особенно, для развития ребенка, совершенствования его психических, физических и других способностей. Так или иначе, но утверждение о том, что присущая игре быстрая смена ситуаций, их нестандартный характер и необходимость приспособления к ним играющего делает ее важнейшей составной частью обучения и воспитания, невозможно оспорить.

Игра способствует созданию хорошего психологического климата в коллективе, преодолению личностных комплексов: нерешительности, застенчивости. Не менее важным фактом является и то, что игра – это упражнение по формированию самостоятельности, инициативности, коммуникативного общения, она создает равные условия в деятельности, речевом партнерстве, разрушает барьер между педагогом и воспитанником.

Игра - во многом, самая любимая деятельность детей. Это их образ жизни, ориентированный на жизненно важные потребности развития. Отечественная наука признаёт за игрой статус ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Характеризуя её, педагоги и психологи различных научных школ выделяют ряд общих положений:

1. Игра носит отобразительный характер (отражает жизнь). В игре дети отражают самое общее, существенное. Игра для ребёнка - жизненная практика, где ребёнок по-своему, творчески комбинирует жизненные представления.

2. Игра носит действенно-речевой характер.

3. Мотивы игры имеют специфику. У младших дошкольников мотивами игры являются переживания значимых сторон действительности. У старших мотивом игры может быть познавательный интерес (Славина Л.С.).

4. Наличие воображаемой ситуации, куда входят роли, сюжет, игровые отношения, игровые действия, игрушки, игровые предметы.

5. Наличие творческого начала в игре. Творчество и инициатива могут проявляться в развитии сюжета, содержания игры. В выборе способов действия, в подборе игрушек.

6. Самостоятельность игры. Дети самостоятельно комбинируют свои знания в игре, самостоятельно объединяются в игре старшие дошкольники, свободно входят и выходят из игры.

7. Наличие игровых правил, которые направляют деятельность детей в игре.

8. Игра связана с получением удовольствия. Это результат в сюжетно-ролевой игре. Дети переживают в игре различные чувства, возникают разные эмоции (сотрудничество, дружба, обида, неудовлетворённость, эстетические чувства).

9. Многократная повторяемость игры. Повторение важно и необходимо для развития детей.

10. Игра связана с трудом.

11. Игра - коллективная деятельность.

Игра воспроизводит стабильное и новационное в жизненной практике и, значит, является деятельностью, в которой стабильное отражают именно правила и условности игры - в них заложены устойчивые традиции и нормы, а повторяемость правил игры создаёт тренинговую основу развития ребёнка. Новационное же идёт от установки игры, которая способствует тому, чтобы ребёнок верил или не верил во всё, что происходит в сюжетах игры.

Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различны по содержанию и организации, правилам, характеру проявления детей, по воздействию на ребенка, по видам используемых предметов, происхождению и т. д. Все это чрезвычайно затрудняет классификацию детских игр, однако для правильного руководства играми группировка их необходима. Наибольшее распространение в педагогике имеет деление игр на две большие группы: творческие игры и игры с правилами.

Обе группы игр имеют свои разновидности. Группу творческих игр составляют сюжетно-ролевые игры (это основной вид творческих игр), строительно-конструктивные, в которых дети специфическим образом отражают свои впечатления об окружающей жизни, игры-драматизации, в которых дети творчески воспроизводят содержание литературных произведений, и др.

В творческих играх отражаются впечатления детей об окружающей жизни, глубина понимания ими тех или иных жизненных явлений. Содержание творческих игр придумывают сами дети. Свобода, самостоятельность, самоорганизация и творчество детей в этой группе игр проявляется с особой полнотой. Разнообразные жизненные впечатления не копируются, они перерабатываются детьми, одни из них заменяются другими и т. д. Живое воображение, характерное для любой творческой деятельности, проявляется в создании игрового замысла, построении сюжета, отборе изобразительных средств, материала, игрушек и т. д.

Сюжетно-ролевая игра - это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя её С.Л. Рубинштейн подчеркнул, что эта игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

Сюжетно-ролевая игра по своему характеру - деятельность отражательная. Основным источником, питающим игру ребенка, - это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников

Новосёлова С.А. выделила ряд условных *этапов*, которые проходит в своём *развитии* ролевая игра.

I этап – ознакомительная игра. Эта игра характерна для детей первого года жизни. Взрослый в такой игре организует предметно-игровую

деятельность малыша, используя разнообразные игрушки, предметы. Её содержание составляют действия – манипуляции с игрушками, которые ребёнок совершает вместе со взрослым, обследуя свойства и качества предмета, игрушки. В процессе самостоятельных манипуляций с игрушкой ребёнок познаёт её свойства.

II этап – отобразительная игра. Появляется во второй половине первого года жизни и совпадает с предметной деятельностью, расходясь по мотиву и результату. Различия проявляются в способах действия. В этой игре действия ребёнка направлены на выявление специфических свойств предмета и на достижение с его помощью определённого эффекта. Ребёнок знакомится не только с самим предметом, его названием, но и его назначением.

III этап – сюжетно-отобразительная игра (второй и третий год жизни). В игре детей появляется сюжет, который реализуется через определённые действия. Например, ребёнок печёт пирожки как мама, укладывает мишку спать, кормит куклу, гуляет с собачкой и т.д.

IV этап – собственно-ролевая игра. Ребёнок берёт и исполняет роль в соответствии с определённым сюжетом.

Педагогическое руководство сюжетно-ролевыми играми требует большого мастерства и педагогического такта. Воспитатель должен направлять игру, не разрушая её, сохранять самостоятельный и творческий характер игровой деятельности детей, непосредственность переживаний, веру в правду игры.

Игры с правилами создаются и вносятся в жизнь детей взрослыми. Эти игры предназначены для формирования и развития определённых качеств личности ребёнка. В одних играх осуществляется музыкальное развитие, другие предназначены для развития движений, третьи разработаны педагогами для упражнений детей в правильном звукопроизношении, в счёте и т.д. В некоторых играх закрепляются знания детей об окружающих предметах и явлениях. И, наконец, есть игры, в которых у детей развиваются сенсорные способности, а также сообразительность, смекалка, умение обобщать, систематизировать и классифицировать предметы. Таким образом, по своему содержанию игры с правилами охватывают самые разнообразные стороны жизни и развития ребёнка. Среди игр с готовыми правилами большую группу составляют народные игры, многие из которых переходят от поколения к поколению.

В дошкольной педагогике принято делить игры с правилами на дидактические и подвижные. Дидактической называется такой вид игры, в которой игровые задачи взаимосвязаны с учебными, познавательными. Поэтому при организации таких игр следует особое внимание обращать на присутствие в них элементов занимательности: поиска, сюрпризности, отгадывания и т.д.

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации игры, взаимоотношениям детей в игре, по роли педагога. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчётливее

выступают одни, в других – иные. Чёткая классификация игр по видам отсутствует. В основном дидактические игры классифицируются

- по содержанию: игры по сенсорному воспитанию, игры по ознакомлению с природой, игры по формированию математических представлений и др.;
- по дидактическому материалу: игры с предметами (игрушками, природными материалами); настольно-печатные игры, словесные игры.
- по виду деятельности детей: игры-путешествия, игры-поручения, игры предположения, игры-загадки, игры-беседы.

Дидактическая игра широко используется педагогами как средство воспитания и обучения, как метод и форма организации обучения. Она способствует расширению представлений, полученных на занятии, а также в непосредственном опыте для детей.

Подвижные игры - средство физического воспитания детей. Они дают возможность развивать и совершенствовать их движения, упражнять в беге, прыжках, лазанье, бросанье, ловле и т.д. Разнообразные движения требуют активной деятельности крупных и мелких мышц, способствуют обмену веществ, кровообращению, дыханию, т.е. повышению жизнедеятельности организма.

Большое влияние подвижные игры оказывают также и на нервно-психическое развитие ребёнка, формирование важных качеств личности. Они вызывают положительные эмоции, развивают тормозные процессы: в ходе игры детям приходится реагировать движением на одни сигналы и удерживаться от движения при других. В этих играх развивается воля, сообразительность, смелость, быстрота реакций и др.

Большинство подвижных игр рассчитано на участие группы детей. Эти игры формируют способность действовать сообща, воспитывают честность и дисциплинированность. Совместные действия в играх сближают детей, доставляют им радость от преодоления трудностей и достижения успеха.

Источником подвижных игр с правилами являются народные игры, для которых характерны яркость замысла, содержательность, простота и занимательность.

В структуре подвижной игры также выделяют игровую задачу и игровые действия. Игровые действия состоят из разнообразных движений доступных детям. Правила игры предусматривают организацию детей и их взаимоотношения, определяют обязанности играющих, порядок выполнения движений и т.д.

Подвижные игры классифицируются:

- по происхождению: народные и авторские;
- по структуре: сюжетные и бессюжетные;
- по характеру организации: с разделением на группы и без разделения;
- по основному движению: игры с бегом, прыжками, лазанием и т.д.;
- по основному предмету: игры со скакалкой, мячом и т.д.;
- по степени подвижности: игры с малой, средней и большой

подвижностью.

Для детей раннего и младшего дошкольного возраста организуются в основном игры сюжетные, в которых малыши имитируют несложные жизненные движения. Правила в этих играх носят скрытый характер, они заключены в самом содержании изображаемого события или образа. Также младшим дошкольникам доступны игры, движения в которых связаны с использованием предметов.

Детям старшего дошкольного возраста интересны игры, в которых они могут проявить смелость, ловкость, находчивость. Подвижные игры с предметами для детей старшего дошкольного возраста усложняются по задачам, правилам и организации.

В младших группах воспитатель объясняет содержание и правила по ходу игры, в старших - перед началом. Подвижные игры организуются в помещении и на прогулке с небольшим числом детей или со всей группой. Они входят также в состав физкультурных занятий. После того как дети усвоят игру, они могут проводить её самостоятельно.

Игра как деятельность ребенка или группы детей не остается неизменной. По мере роста и развития дети переходят от игр со скрытыми правилами (творческих) к играм с открытыми правилами (играм с готовым содержанием и правилами). Этот переход от одного вида игры к другому обнаруживается лишь как общая тенденция: оба вида длительно сосуществуют в жизни детей, меняется лишь их соотношение.

Игра любого вида протекает как деятельность осмысленная и целенаправленная. В каждой игре есть значимая для ребенка цель: накормить дочку, полететь в космос, запятнать играющих, увернуться от «ловишки» и т.д. Цели не являются постоянными. По мере развития ребенка меняется характер целей, которые он ставит себе в игре: от подражательных дети постепенно переходят к обдуманым, мотивированным целям.

Для реализации своих игровых целей ребенок подбирает себе товарищей, отбирает необходимые игрушки, по ходу игры совершает определенные действия и поступки, вступает в разнообразные отношения с играющими.

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают умение договариваться о теме и содержании игры, распределять роли, в известной степени планировать свою игровую деятельность.

В процесс игры, как и в другие виды деятельности, вовлекается вся личность ребенка: его психические познавательные процессы, воля, чувства и эмоции, потребности и интересы; в игре ребенок активно действует, говорит, использует свои знания.

Игра обладает и специфическими чертами. Среди них основным является своеобразие мотивов. Игра – это свободная и самостоятельная деятельность, возникающая по личной инициативе ребенка, отличающаяся активным творческим характером, высокой эмоциональной насыщенностью. По мере становления личности ребенка происходит развитие игры.

В игре ребенок не зависит от практической необходимости: он исходит из своих непосредственных потребностей и интересов. Игра предпринимается ребенком ради чувства удовольствия, которое она доставляет. Свободный характер игровой деятельности определен ее особым местом в жизни общества, хотя у игры много сходного с трудом.

Для игры характерна саморегуляция действий, поступков и поведения играющих. Проявления играющих детей регулируются определенными требованиями и правилами.

Несмотря на разнообразие правил, во всех случаях играющие принимают их и добиваются выполнения добровольно, в интересах самого существования данной игры, так как нарушение правил ведет к ее распаду, разрушению. Дети проявляют значительно большую выдержку, устойчивость внимания, терпение при выполнении правил игры, чем при выполнении требований в обычной повседневной жизни. Правила выступают своего рода механизмом саморегуляции поведения детей. Наличие правил помогает детям самостоятельно организовать игру (распределить роли, подготовить игровую обстановку и т. д.).

В огромном количестве игр с правилами запечатлены разнообразные знания, умственные операции, действия, которые дети должны освоить. Освоение это идет по мере общего умственного развития, вместе с тем в игре это развитие и осуществляется.

Многими зарубежными исследователями предпринимались попытки соотнести последовательную смену игр и возраст детей (Э. Эриксон, Д. Джонсон, Д.А. Колодца, В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). Отечественными исследователями также делались попытки выделить и описать различные стадии развития детской игры. Обобщая результаты предшествующих исследований этапов (стадий) развития игры, Г.Г. Кравцов выделяет два главных признака игры - непродуктивный характер и преобладание воображаемого плана над реальным.

К концу младенческого - началу раннего возраста дети начинают отзываться на специфические действия и обращения близких взрослых, провоцирующих незамысловатую игру. Ребенок начинает стремиться к игровым ситуациям, вовлекая в игру взрослого и получая через него доступ в мир игры.

В числе первых самостоятельных игр ребенка возраста двух с половиной - трех лет исследователь называет режиссерские игры. Они еще очень похожи на предметно-манипулятивную деятельность, однако её можно назвать игрой, определяющей характеристикой которой является особая логика действий ребенка с предметами и наделение их игровым смыслом. Начальные формы режиссерской игры отличаются известной примитивностью сюжета, однообразием действий с предметами, сравнительной непродолжительностью, ситуативностью возникновения и эпизодичностью. Все это резко отличает их от полноценно развитой режиссерской игры в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

Почти одновременно с режиссерской игрой или чуть позже в младшем дошкольном возрасте возникает еще один вид самостоятельной детской игры – образно-ролевая игра. Ее отличием является то, что ребенок принимает на себя своеобразную роль, так называемый игровой персонажем-образом – ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно, и, воспроизводя какое-то специфическое действие или даже позу, ведет себя так, как полагается действовать воображаемому объекту.

Режиссёрская и образно-ролевая игры становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста.

Так, предметное манипулирование и управление игрушками в режиссерских играх формирует у детей способность сюжетотворчества, видение игровой ситуации в целом и умение посмотреть на ситуацию глазами разных персонажей. В то же время способность к отождествлению, развивающаяся в образно-ролевой игре, является одной из фундаментальных общепсихологических способностей и имеет большой вес в творческом потенциале личности.

К концу дошкольного периода появляется еще один вид игр – игры с правилами, деятельность детей в них приближается по своему характеру к принципиально новой деятельности – учебной. Представленная Г.Г. Кравцовым последовательность смены игр и развертывания игры как детской деятельности в целом носит логичный и естественный характер. Вместе с тем, освоенные ранее виды детской игры продолжают развиваться, становясь все более сложными и совершенными.

Каждая фаза дошкольного периода детского развития характеризуется определенной совокупностью сосуществующих видов игровой деятельности, среди которых только один является новым, впервые формирующимся видом игры. Необходимо создать благоприятные условия, способствующие своевременному овладению ребенком постепенно усложняющихся игровых умений, чтобы дать ему возможность реализовать их и добиться высокого уровня развития игры.

Особая роль игры в воспитании ребенка требует насыщения ею всей жизни в детском саду. В связи с этим игра введена в ежедневно повторяющийся распорядок детской жизни. Для игры отводится время до завтрака и после него, после занятий на прогулках (дневной и вечерней), вечером до ухода домой.

Утром целесообразно создавать условия для игр, не требующих большой подвижности. Это игры индивидуальные или небольшими группами. По содержанию наиболее желательны игры с дидактическими игрушками, настольно-печатные и сюжетно-ролевые.

Время на прогулках может быть использовано для организации подвижных игр, игр с природным материалом, строительно-конструктивных игр, не требующих сложного игрового оборудования.

Наиболее полноценно игры развертываются в вечернее время, поэтому важно создавать условия для разнообразных игр: творческих, подвижных, дидактических.

Установление в режиме дня специального времени для игры - важнейшее педагогическое условие существования игры как самостоятельной деятельности и использования ее как формы организации детской жизни и средства воспитания.

В игре осуществляется практическое познание ребенком окружающего мира. Процесс формирования знаний, их совершенствования не является мотивом игры или ее целью. Ребенок играет не ради приобретения или закрепления знаний - к игре его побуждают другие мотивы: желание действовать как взрослые, стремление к общению, к активным действиям, привлекательность игровой задачи, соревнование и т. д. Даже в дидактическую игру дети играют не ради того, чтобы научиться чему-нибудь. Совершенствование знаний, развитие познавательных способностей является сопутствующим процессом, незаметным для ребенка, совершается непреднамеренно.

В учебной деятельности формирование знаний осуществляется целенаправленно. На занятиях у детей постепенно формируются познавательные интересы как специфические мотивы этой деятельности: взрослый, воспитатель является ее организатором, она осуществляется под его непосредственным руководством, по определенной программе, в определенной системе и последовательности. Взрослый сообщает детям знания и формирует у них элементарные навыки учебной деятельности - умение слушать воспитателя и действовать по его указанию, наблюдать, выражать в слове результаты своей познавательной деятельности. Содержание и характер обучения оказывают влияние на содержание и развитие игры. Хорошо поставленное обучение оказывает самое благотворное влияние на игры детей. Знания, глубокие впечатления, полученные на занятиях, экскурсиях, формируют детские игровые интересы, находят отражение в разнообразных играх. Особенно важны для развития игры глубина и яркость получаемых впечатлений, эмоций, вызываемых содержанием занятий.

С другой стороны, в процессе обучающих занятий, проводимых разнообразными методами, используются различные игровые приемы: действия с игрушками, иногда роль, игровая имитация движений, голоса и т. д. Эти приемы поддерживают внимание детей, активизируют их восприятие, обеспечивают более полное освоение знаний.

Игра связана и с трудом. Один из видов труда детей - ручной труд - связан с игрой непосредственно. Владение детьми ручными умениями к старшему дошкольному возрасту значительно повышает их самостоятельность в игре. В соответствии со своими замыслами дети могут не только подобрать готовые игрушки, но и изготовить недостающие из бумаги, дерева, картона, природного материала. Дети охотно обыгрывают и свои поделки, изготовленные на занятиях.

Литература:

1. Игра дошкольника // Под редакцией С. Л. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1989.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. учеб. завед./ С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: «Академия», 2001.
3. Корешкова, М.Н. Дошкольная педагогика: учебное пособие / М.Н. Корешкова. – Арзамас: АГПИ, 2008.
4. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова; под редакцией А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976.

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ. ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

О детской одаренности в науке и практике речь идет достаточно давно. Ученые ведут поиск ее истоков, выделяют ее показатели, определяют ее зависимость от специфики физиологии и психики, генетических оснований, деятельности и отношений, в которых самореализует себя человек, сопоставляют возрастные и индивидуальные особенности при этом. Наконец, изучают факторы, влияющие на развитие одаренных людей и реализацию их возможностей (А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, А. Миллер, А.И. Грабовский, А. Иоголевич, З.Н. Бекетова, В.И. Панов).

Существует более 100 определений понятия «одаренность». Большинство из них отсылают к раннему развитию детей и используют такие психологические конструкты как интеллект и креативность. Мы охарактеризуем только некоторые из них, которые нам наиболее доступны, и мнение, чьих авторов мы в большей степени разделяем.

Собственно говоря, нет «правильного» определения, что такое одаренный ребенок. У каждого автора одаренность имеет свои границы и трактуется по-разному. Общепринято понимать, что *одаренный ребенок* – это ребенок, который имеет нечто большее, чем другие дети. Он более любопытный, более подвижный, острее жаждущий приключений, более самостоятельный, веселый, может легче установить отношения. Если окружение принимает его таким, каким он есть, то одаренность не становится проблемой.

С психологической точки зрения *одаренность*, во - первых представляет собой очень сложное психологическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых - одаренность многолика, ее проявления зависят от возраста, и характеризуются большой индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека. В третьих, различны критерии, используемые для оценки феномена одаренности. Такого мнения о понятии «одаренность» придерживается В.И. Панов. [13]

В рамках интегративного подхода, одаренность развивалась как суммарное, интегральное, личностное образование, от которого зависит продуктивность деятельности индивида. Сторонники данного направления (Э. Клапаред, В. Штерн) сводили понятие «одаренность» к понятию «интеллект». Одаренность предполагает, по их мнению, наличие определенных личностных свойств.

Например, по определению А.И. Грабовского, *одаренность* - это интегральное проявление способностей, системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми результатов в одном или нескольких видах деятельности. [3]

По мнению А.И. Савенкова *детская одаренность* - одно из самых интересных и загадочных явлений человеческой психики. Одаренные дети, по его мнению, - это дети с повышенным интеллектуально-творческим потенциалом. [18]

Среди определений наиболее точным с педагогической точки зрения, является следующее определение: *одаренные дети* – это дети, значительно опережающие в развитии своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные, спортивные и другие). В научной литературе и обыденной речи одаренных детей нередко называют вундеркиндами (от нем. Vunder – чудо и Kind – ребенок) [6].

Доступно и понятно, на наш взгляд, понятие одаренность изложено Б.Т. Лихачевым. Он считает, что одаренным умным человеком всегда считали того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложной ситуации, создать что-то принципиально новое, легко приобретал новые знания, делал то, что другому недоступно [10].

Таким образом, проанализировав все имеющиеся подходы к определению одаренности, можно сделать вывод, что принято *одаренным называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства.*

Особое внимание исследователи обращают на проблемы, связанные с выявлением одаренности детей, перспективами движения каждого из них к

раскрытию своей индивидуальности, на влияние социальной среды на развитие одаренных детей.

В нашей стране, как и за рубежом, шли не только исследования, но и накапливался, изучался и обобщался опыт развития одаренных детей. Однако лишь в начале 1989 года коллегия Государственного комитета СССР по образованию рассмотрела вопрос о работе с одаренными детьми, о необходимости создать Государственную программу «Одаренные дети». В 1994 году – в международный год семьи, после принятия Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций Конвенции о правах ребенка, проблема одаренных детей была в числе ведущих. Но это не значит, что до этого времени детская одаренность не изучалась. Для того, чтобы в этом убедиться, необходимо рассмотреть изучение проблемы одаренности в истории педагогической мысли [14].

Многочисленные наблюдения, свидетельствующие о том, умственные способности людей не равны, старо как мир. Также давно замечено, что диапазон этих различий довольно велик – от высоких степеней одаренности до крайних пределов умственной отсталости. На протяжении многих тысячелетий не было секретом и то, что различия эти проявляются уже в детстве.

Естественно, что исследователей издавна интересовал вопрос о происхождении этих различий. Первым было заключение об их божественном происхождении. Долгое время одаренность рассматривали как божественный дар. Минуя понятие «божественный дар», объяснить достижения выдающихся художников, поэтов и ученых в эту пору возможным не представлялось.

Трактаты о гении философов, начиная с Платона и Аристотеля и включая их многочисленных последователей в более поздние времена, содержат много интересных фактов, наблюдений, а также выявленных на основе этого закономерностей. Однако, разрабатывалось все это отдельно от педагогической практики. Общественное производство, а, следовательно, и сама педагогическая практика не требовали четкой дифференциации и диагностики способностей. В значительной мере, поэтому к проблеме гения и гениальности вплоть до 21 века обращались лишь постольку, поскольку это было необходимо для выяснения общих философских проблем творчества. [6]

Важно отметить и то, что на протяжении многих веков право называться творческими признавалось лишь за двумя видами деятельности: художественной и научной. Соответственно этому основными сферами реализации «гения» считались лишь искусство и наука. Упоминание о практической одаренности (политиков, военачальников и др.) встречается уже у Аристотеля, однако предметом серьезных исследований это стало только в 20 веке. [18]

В эпоху утверждения философии Просвещения (Дж. Локк, Д. Дидро, Г. Гельвеций и другие) стала активно пропагандировать мысль о том, что никакого дара, ни божественного, вообще не существует. Этот подход

противостоял картезианской концепции «врожденных идей» (Лейбниц, Декарт и другие). Единственным предметом разума служат идеи, находящиеся «внутри нас», а не внешние объекты, утверждали Декарт и Лейбниц. В своей теории «чистой доски» Д. Локк, напротив, подчеркивал мысль о том, что в душе нет врожденных идей или даже предрасположений, благодаря которым из нее в дальнейшем могут быть извлечены внеопытные истины.

Философы, принадлежавшие к этому направлению, настаивали на том, что природа свои дары делит поровну. Каждый человек может быть развит до самой высокой степени гениальности, все дело в тех условиях, в которых он оказался. Воспитательное воздействие они возводили в степень высшей силы, способной лепить из людей что угодно [15].

При явной радикальности данной токи зрения, которая уже сама по себе должна настораживать, и ее явных противоречиях с практикой эта идея находила своих сторонников не только среди современников, но и в более поздние времена.

Попытка отыскать истоки гениальности не в божественной предопределенности, а во вполне земных явлениях – врожденных (прирожденных) особенностях знаменует начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности. Начало этого периода связывают с работами выдающегося английского антрополога Френсиса Гальтона. В своей знаменитой книге «Наследственность таланта: законы и последствия» Ф. Гальтон отмечает, что видит задачу в том, чтобы показать, что природные способности проявляются у человека путем наследования, также как и особенности внешнего вида [17].

В качестве доказательства он проводит статистический анализ биографических фактов. Им обследовано 977 выдающихся людей из 300 семей. Главная причина высоких достижений лежит, по его утверждению, в самом человеке и передается биологическим путем из поколения в поколение. В подтверждение этому он приводит данные собственных исследований, согласно которым на каждые десять знаменитых людей, которые вообще имеют выдающихся родственников, приходится три-четыре выдающихся отца, четыре или пять выдающихся братьев и пять или шесть выдающихся сыновей.

В науке вообще, а в исследовании развития одаренности в особенности, с Ф. Гальтона начинается многое. Так, например, он первым вводит в научный обиход понятие «тест» (от английского «test» - проба). Его первая исследовательская программа, ориентированная на изучение уровня одаренности, разработанная и апробированная им в 1884 году, предполагала выявление остроты зрения и слуха, физической силы и латентного времени реакции (то есть времени, которое проходит с момента подачи заранее условленного сигнала, например, свистка или гудка, до ответа испытуемого).

К числу важных заслуг Ф. Гальтона, прежде всего перед теорией и практикой психометрии, относится также и то, что он первым применил к изучению одаренности закон распределения случайных величин. (Гаусса –

Лапласа). Опираясь на него, он делает заключение о том, что люди выдающейся даровитости по отношению к посредственности стоят настолько же высоко, насколько идиоты стоят ниже его.

Какой бы критике не подвергали впоследствии теории Ф. Гальтона, практически все исследователи признавали его авторитет в деле очеловечивания природы гения. Главной причиной величайших духовных свершений после Ф. Гальтона и в значительной степени благодаря ему признавалось уже не какое-то «высшее существо», не слепая судьба, а факторы, которые можно экспериментально исследовать. [18]

Исследовалось в истории педагогической мысли и понятие «интеллектуальная одаренность». Утверждение понятия «интеллектуальная одаренность» связано со становлением отрасли психологии, получившей название «тестология», и именем известного французского психолога Альфреда Бине. Он одним из первых подверг критике подход Ф. Гальтона к диагностике одаренности и разработал комплекс методик для оценки интеллекта ребенка. [17]

Содержание этих методик позволяет сделать заключение о том, что А. Бине рассматривал соотношение между наследственными и средовыми факторами иначе, чем Ф. Гальтон. Воздействию факторов среды он уделял большое значение. Интеллектуальные способности оценивались им не только с учетом сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение, воображение и т.п.), но и усвоения социального опыта (осведомленность, знание значений слов, способность к моральным оценкам и т.п.)

Но при этом практически все задания, включенные в его тестовые батареи, были конвергентного типа, то есть рассчитанными на однонаправленное, последовательное логическое мышление. Иначе говоря, они ориентированы на выявление лишь одной, и при том, как выяснилось позже, не самой важной характеристики умственных способностей. Несмотря на это, показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование «коэффициента интеллекта» (intelligence quotient, сокращенно – «IQ») и претендовал, таким образом, на роль универсальной личностной характеристики.

Один из самых популярных постулатов теории интеллектуальной одаренности заключается в том, что интеллект есть генотипическая установка, которая стабилизируется примерно в возрасте 8 лет. А потому, будучи верно измерен, коэффициент интеллекта может служить долгосрочным показателем интеллектуальной деятельности индивида (Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Э. Торндайк, Э. Эббингауз, и другие). [18]

Способность генерировать новые оригинальные идеи, находить нетрадиционные способы решения проблемных задач, определяемая в наиболее общем виде как креативность, в начале 50-х годов стала активно вытеснять интеллект, лишив его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику – одаренность.

Понятие «одаренность» непосредственно связано с понятием «мышление». Американский психолог Дж. Гилфорд предложил поделить мышление на конвергентное и дивергентное. Это стало существенным шагом в деле дифференциации составляющих интеллекта, способствовало более глубокому изучению фактически положило начало разделению понятий «интеллектуальная одаренность» и «творческая одаренность» [14].

Одним из первых исследователей, обнаруживших, что интеллектуальная одаренность, выявляемая по системе «IQ», не может рассматриваться как универсальная личностная характеристика, был американский педагог-исследователь П. Торенс. Наблюдая за своими учениками, он пришел к выводу, что выдающихся результатов достигают обычно не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет очень высокий «IQ». Точнее, и учебная успешность, и высокий интеллект могут присутствовать, но они не являются главными и, уж тем более, единственными условиями. Для творчества важнее нечто другое [14].

Известный ученый В.Н. Дружинин, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта и креативности, выделяет три основные позиции [4].

Первая – отказ, от какого бы то ни было разделения этих понятий. Эта точка зрения, как мы уже отметили, характерна для большинства отечественных ученых. Из широко известных зарубежных исследователей, придерживающихся данного подхода, можно назвать Г.Ю. Айзенка [11].

Вторая точка зрения строится на утверждении, что между интеллектом и креативностью существуют пороговые отношения. Для проявления креативности нужен интеллект не ниже среднего, или «нет глупых креативов», но есть «невротические интеллектуалы».

Третья позиция: интеллект и креативность – независимые, ортогональные способности. При максимальном снятии регламентации деятельности в ходе тестирования креативности результаты ее измерения у детей не зависят от уровня их интеллекта.

Наука за сто с небольшим лет научилась дифференцировать эти функции и пусть не со стопроцентной надежностью, но все же способна их измерять. Это и создает фундамент для их различения, как на уровне практики, так и на уровне теории.

Проблема детской одаренности интенсивно изучалась в рамках основанной в начале 20 века американским ученым Стенли Холлом науки о ребенке – педологии. Наряду с объединением психологических и педагогических аспектов предполагалась интеграция с другими науками, в том числе с физиологией.

Таким образом, традиция изучения одаренности с точки зрения таких отраслей научного знания, как психофизиология, возрастная физиология, нейропсихология, психогенетика, имеет давнюю историю. Продуктивная разработка проблематики детской одаренности с этих позиций продолжается и в настоящее время.

Основы этого подхода были заложены значительно раньше. Так еще Ф. Гальтон полагал, что интеллект человека тесно связан со способностями сенсорного различения. Он заметил, что при идиотии у человека нарушаются способности различать тепло, холод, боль. Это и послужило одним из оснований для вывода о том, что интеллект человека развивается тем лучше, чем тоньше, дифференцированней органы чувств улавливают различия внешних событий [12].

Наиболее характерный для данного подхода вариант концепции одаренности был предложен современным американским ученым Гленом Доманом. Предлагая понятие «физический интеллект», он акцентирует внимание на шести жизненно важных функциях, обычно выделяемых психоневрологами: двигательные навыки (ходьба); языковые навыки (разговор); мануальные навыки (письмо); визуальные навыки (чтение и наблюдение); слуховые навыки (прослушивание и понимание); тактильные навыки (ощущение и понимание).

Осуществление шести этих функций, по утверждению Г. Домана, и служит жизненным тестом на недоразвитость, нормальность или одаренность человека. Более того, он отмечает, что превосходство в выполнении этих функций почти неизбежно приводит и к превосходству в жизни. Большая часть сторонников этого подхода склоняется к высокой степени наследственной обусловленности данных функций, и это вполне объяснимо. Но Г. Доман является исключением из этого правила. Он считает, что степень развития функции в первую очередь зависит от интенсивности ее использования, то есть исключительно от средовых факторов. Отсюда и еще одна важная, постоянно подчеркивая им мысль – чем раньше функция включена в использование, тем более высокого уровня можно достичь в ее развитии. Результатом этих рассуждений стали разработанные им очень интересные методики: гармоничного физического развития ребенка; обучения чтению детей 1,5 лет; обучения счету, обучения дошкольников энциклопедическим знаниям, иностранным языкам и др. [5, 11]

Таким образом, главная педагогическая задача смещается с общих способностей к адекватному способу реализации личности в определенных видах деятельности, ведущая роль при этом отводится социальной среде, в том числе и особенностям воспитательно-образовательной среды.

Что касается видов одаренности и типологии одаренных детей, то этим аспектом занимались многие ученые – В.И. Панов, Э. Ландау, А. Панфилов, но наиболее полно и подробно свой взор на классификацию детской одаренности обратил А.И. Грабовский. Он уделяет внимание признакам одаренности, характеризует их как особенности, которые появляются в реальной деятельности ребенка и могут быть оценены на уровне наблюдения. Вместе с тем он считает, что об одаренности следует судить в единстве категорий «хочу» и «могу» как двух аспектов его поведения – инструментального и мотивационного. Первый характеризует способы деятельности (инструментальный аспект), второй – отношений к той или иной стороне действительности (мотивационный аспект) [3, 13, 22].

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть охарактеризован следующими признаками:

1. Наличие специфических стратегий деятельности: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к иному видению ситуации и объясняющее появление неожиданных идей и решений.

2. Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции; индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта.

3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т.д.) и, с другой стороны, удивительно легко переходить от единичной детали (факта) к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности видеть в сложном простое, а в простом – сложное.

4. Особый тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений.

Мотивационный аспект поведения отличается следующими характеристиками:

1. Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо к определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

2. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

3. Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

5. Высокая критичность по отношению к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие, но не обязательно порождающие ее. Поэтому их наличие может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не вывода о ее безусловном присутствии.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности вариативны и часто противоречивы по своим проявлениям, поскольку в значительной мере зависят от социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из них должно привлечь внимание специалиста и мотивировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая.

Наконец, существуют дети, которые настолько превосходят по своим способностям среднюю возрастную норму, что это позволяет говорить об их исключительной, особой одаренности. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Вместе с тем они часто составляют «группу риска», поскольку имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Учитывать степень выраженности одаренности весьма важно, так как существуют определенные закономерности в ее проявлениях и динамике в зависимости от ее уровня.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации ее видов. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для практики это возможность и вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие таланта конкретного ребенка [1].

Каждый одаренный ребенок неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует довольно много черт характерных для большинства одаренных детей. Причем наряду с глубинными, скрытыми от непрофессионального взгляда чертами довольно много таких, которые часто проявляются в поведении, в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, и конечно же в его познавательной деятельности.

Ценность их в том, что они практически всегда могут быть замечены не только практическими психологами, но и воспитателями детских садов, школьными учителями, родителями. Особого внимания заслуживают те качества, которые существенно отличают одаренных детей от их сверстников. Знание их необходимо для адекватного построения педагогического процесса [10].

Выявлением и изучением признаков детской одаренности занимались: Б.Н. Шумакова, А.И. Савенков, Н.С. Лейтис, Э. Ландау, Слуцкий и другие [22, 15, 22, 21].

Н.Б. Шумакова считает, что признаки одаренности у детей можно оценить при наблюдении за особенностями поведения ребенка. Трудность заключается в том, что сами признаки одаренности весьма разнообразны и сильно зависят от социокультурной среды. Это порождает значительные расхождения в представлениях о том, что должно быть включено в «список» особенностей одаренных детей, а что нет, какие признаки обязательно должны проявляться, а какие нет. Наиболее продуктивной, на наш взгляд, можно считать такую позицию в этом вопросе, согласно которой, наличие хотя бы одного из выделяемых признаков должно привлекать внимание специалистов и побуждать его к тщательному и продолжительному анализу конкретного случая [21].

Анализ существующих «подходов» позволяет выделить следующие наиболее общие характеристики детской одаренности, которые проявляются и у детей дошкольного возраста:

- повышенная познавательная потребность, которая проявляется в широкой «ненасытной» любознательности и исследовательском наблюдении;
- повышенная потребность в умственной нагрузке;
- интерес к универсальному и общему, абстрактным теориям и идеям, не только к прошлому и настоящему, но и к будущему;
- ярко выраженный интерес к каким-то занятиям или сферам деятельности; необычайная увлеченность в чем-то;
- настойчивость в достижении самостоятельно поставленной цели;
- высокий уровень обобщения и абстрактно-логического мышления;
- способность к выдвижению нестандартных идей и новых способов решений;
- самостоятельность мышления и способов действия – стремление все делать по-своему.

Для одаренных детей на ранних этапах развития (до 2-3 лет) характерна высокая сензитивность (чувствительность) к новизне ситуации, проявляющаяся в более ярко выраженной и стойкой реакции на новый предмет, звук, изображение и т.д. Иногда можно обнаружить, что у таких детей познавательная потребность – потребность в новых впечатлениях – оказывается сильнее физиологических потребностей во сне, пище и пр. Особенность познавательной потребности состоит и в том, что она ненасытаема, это обуславливает постоянное проявление широкой любознательности ко всему новому для ребенка.

Постепенно к 3-5 годам элементарная, первичная исследовательская активность преобразуется в более высокие ее формы и проявляется уже в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному. У одаренных детей трудно выделить «возраст вопросов» (период, когда дети начинают задавать очень много вопросов, для обычных

детей длится от 2,5 до 3,5 лет), потому что их вопросы появляются почти с самого начала активного говорения, и их количество так резко не уменьшается, как у их сверстников в 3-4 года. Можно сказать, что одаренные дети всегда задают больше вопросов, чем ровесники. Вопросы одаренных детей более глубоки по содержанию, шире по тематике. У одаренных значительно раньше происходит превращение детских вопросов из необходимого средства речевого общения, познания мира в необходимое звено самостоятельного мышления. Такие дети более настойчивы в поиске ответов, при этом требуют от взрослых полных и глубоких по содержанию объяснений. Не всегда получая их, пытливые дети уже к 5 годам пытаются найти ответы самостоятельно: находя и читая соответствующую литературу, наблюдая, пробуя экспериментировать.

Если до этого ребенок, обнаруживая неясное, неизвестное, замечая противоречие, формулировал вопрос к другим: родителям, воспитателям, старшим детям, то с 5-6 лет возросший уровень познавательной – исследовательской активности позволяет ставить интересующие ребенка проблемы, вопросы и осуществлять самостоятельный поиск решений.

Многолетние исследования Н.С. Лейтеса выявили, что наиболее рано признаки одаренности проявляются в музыке и художественном творчестве. До 2-3 лет познавательная активность выражается в форме восприятия музыки. Примерно в 3-4 года резко возрастает стремление к самостоятельным действиям по «извлечению» звуков. Первоначально ребенок имитирует манеру пения, игры на музыкальных инструментах. Подражание является ступенькой к первым попыткам (в 5-6 лет) придумать что-то свое.

Выделяя наиболее характерные «общие особенности» одаренных детей, необходимо всегда помнить еще об одном чрезвычайно важном для нас факте – широком спектре индивидуальных различий среди таких детей. Это касается направленности их интересов, и темпа интеллектуального развития или опережения, наконец, степени развития одаренности. Спектр же индивидуальных различий у одаренных дошкольников столь велик, что фактически не перекрывает собою возрастные особенности детей. На практике это проявляется в том, что до непосредственного знакомства с таким ребенком, мы не можем строить каких-либо конкретных предположений о его особенностях и возможностях. От шести-семи летнего ребенка, поступающего в школу мы вправе ожидать наличие определенного круга знаний и умений. Например, знание алфавита, умение складывать слоги и слова, и считать в пределах двадцати. Если же мы встречаемся с одаренным ребенком такого возраста, но наши ожидания теряют всякие очертания: возможно, он увлекается астрономией и читает вполне серьезные книги по химии, а может, сочиняет рассказы и набирает их на компьютере, или занимается еще чем-то другим, что его интересует в большей степени [21].

Вместе с тем, по мнению Д.Б. Лихачева, у многих ребят может и не быть яркого проявления способностей в раннем возрасте. Их увлечения

изменчивы и неустойчивы, они достигают средней успешности, как в учебе, так и в свободно избранных занятиях.

Однако, это еще не значит что такие дети совсем бездарны. Одни из них еще не нашли себя в своих повседневных обыденных делах, не попадали в ситуацию наиболее благоприятную для своих индивидуальных особенностей. Процесс созревания сущностных сил других несколько замедлен, требует значительных временных затрат и большей работоспособности в избранном направлении деятельности. Самое главное понять, что интересует ребенка, не разбрасывать его способности направо и налево, а сконцентрировать внимание на том, чем он интересуется, в чем проявляет большие и лучшие способности.

У таких детей, с виду середнячков, в более поздние возрастные периоды случается бурное проявление, до этого скрытой, внутри формировавшейся одаренности, своеобразного сплава, сущностных сил, обретающих, наконец, сферу и форму проявления. Спонтанный взрыв способностей может направить интересы и деятельность ребенка в самом неожиданном направлении, в изобретательство, художественное научное творчество, в область организации общественной человеческой деятельности [10].

Другой специалист в области интеллектуального развития М.А. Холодная утверждает, что следует выделять шесть категорий таких детей: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативы», «компетентные», «талантливые», «мудрые». Но в теории возможно и еще более подробное деление.

По результатам своих наблюдений А.И. Савенков различает лишь три категории одаренных детей. Первая категория одаренных, которую принято выделять, - дети с высокими показателями по уровню общей одаренности. Вторая категория одаренных – дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности. К ним относятся юные одаренные музыканты, математики, спортсмены. Эту категорию чаще всего называют талантливыми. К третьей категории одаренных можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе («академическая одаренность»). С точки зрения современных концепций одаренности данные представлены неточно, и следует помнить, что в данном случае мы говорим не об идеальных представлениях, а существующей объективно «педагогической реальности». [18]

А вот известный специалист в области дошкольной одаренности Н.С. Лейтес, классифицируя различные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет три категории детей, которых в социальной педагогической практике принято именовать одаренными:

1. дети с высоким «IQ»;
2. дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности;
3. дети с высокой креативностью.

Кроме того, Н.С. Лейтес отмечает, что одаренность имеет свои врожденные, генетические предпосылки, которые выступают не сразу, не полностью. Они обнаруживаются в ходе возрастного созревания, в социальной среде, под влиянием обучения и воспитания (в самом широком значении этих слов).

Признаки одаренности – это особенности ребенка, которые выделяют его, в чем-то поднимают над общим уровнем. Это, прежде всего, повышенная расположенность к усвоению знаний, творческие проявления, необычные достижения в каких-либо видах деятельности. Имеется ввиду, что в основе таких проявлений лежат более благоприятные внутренние предпосылки развития, особые возможности умственного роста.

Оценить признаки детской одаренности и их значение для дальнейшего развития ребенка – непростая задача, уже хотя бы потому, что очень трудно отделить в проявлениях ребенка присущие ему индивидуальные черты от возрастных, лишь на время возникающих черт, поскольку те и другие тесно переплетаются и даже во многом могут совпадать. При этом в детстве именно возрастные свойства играют главенствующую роль в умственном развитии.

Эти возрастные факторы – разные на разных этапах детства. Известно, что у маленьких детей во многом другая душевная организация, чем у детей постарше, и тем более чем у взрослых. С годами происходит не только поступательное умственное развитие, но и ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых. Так, ослабляется образная впечатлительность, усиливается роль словесной, понятийной регуляции, более контролируемым становится фантазирование. Тем самым в годы детства возрастные черты являются одновременно и свойствами развивающегося ума.

Признаки одаренности у ребенка не сводятся, однако, к проявлениям возрастных факторов развития. Разумеется, существуют и собственно индивидуальные предпосылки становления интеллекта, менее зависящие от возрастных изменений. Изучением этих индивидуально-природных различий по способностям и одаренности занимался выдающийся психолог и психофизиолог Б.М. Теплов. [19]

Он считает, что все зависит от природных задатков развития психических свойств, в которые входят особенности нервной системы.

Кроме того, важно знать – и, может быть, прежде всего, родителям и педагогам, - что существует такое явление, как возрастная одаренность. При всех ранних достижениях ребенка поначалу не может быть уверенности в том, что это уже постоянный дар. Нужно учитывать, что он может быть и временным, и тогда меньше будет непомерных ожиданий, а потом и горьких разочарований.

Вместе с тем, как известно, у некоторых детей умственный подъем может идти по-другому: в самом ходе возрастных изменений индивидуальные достоинства интеллекта выступают все более отчетливо, укрепляются и продолжают расти уже устойчиво.

Признаки одаренности, по которым мы судим о ребенке, могут быть кратковременными, то есть относящимися преимущественно к данной поре жизни и не свидетельствующими об устойчивых индивидуальных свойствах, а могут быть долговременными, то есть выражающими подлинное становление индивидуальности и являющимися предвестниками более зрелых достижений. [20]

Н.С. Лейтес, считает, что первоочередная задача педагогов и родителей – проследить ход развития незаурядных проявлений ребенка, изучать различия между такими детьми, реальную роль и долговременность тех или других признаков их одаренности. При этом, вероятно, лучше бы прежде применять выражения «одаренный ребенок», «одаренные дети». Он говорит о том, что педагоги не вправе претендовать на законченный диагноз и, тем более, на дальний прогноз, так как это возможно лишь в каких-то исключительных случаях [8, 9].

Высокоодаренные дети, как отмечает Эрика Ландау, требуют особого внимания родителей, воспитателей и учителей. Мы должны предоставлять неординарным способностям этих детей пространство, сохранять в нем игровое начало, и развивать как эмоциональную, так и интеллектуальную сторону их личности. Только тогда они смогут творчески реализовывать свою одаренность [22].

Проблема организации педагогического процесса, развивающего одаренность, рассматривается в работах Ю.К. Кулюткина, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, В.И. Панова, А.В. Хуторского и др. Исследователи отмечают, что следует осуществлять системное формирующее воздействие на одаренных детей через определенный комплекс психолого-педагогических условий. Среда, в которой одаренность могла бы актуализироваться, должна обладать следующими особенностями.

- Высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариативностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых. Многовариативность обеспечивает возможность нахождения путей решения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

- Предметно-информационное обогащение среды. Предполагает наличие необходимого (максимального) материального и информационного ресурса, доступность и разнообразие предметов в данной среде, возможность любого их использования.

- Активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды. Предметно-пространственная среда должна быть способна к самым разным, неожиданным преобразованиям.

- Гибкость в использовании времени, средств и материалов. Предполагает отсутствие прямых указаний, предоставление дошкольникам возможности самостоятельно ставить задачу, выбирать время, последовательность, способы ее решения.

- Сочетание индивидуальной игровой и исследовательской деятельности с ее коллективными формами. Одаренного ребенка необходимо обучать не только в индивидуальной, но и коллективной творческой деятельности [15].

На основании выделенных психолого-педагогических условий, характеристик развивающей среды можно предложить следующие рекомендации по развитию одаренных детей дошкольного возраста:

- 1) вовлечение дошкольников в свободные игры со сверстниками;
- 2) моделирование для детей ситуаций незавершенности и открытости деятельности и мышления в отличие от жёстко заданных и строго контролируемых условий;

- 3) акцент на вовлечении дошкольников в специфические детские виды деятельности (предметные игры, рисование, конструирование, лепка и др.);

- 4) разрешение и поощрение высказывания множества вопросов;

- 5) использование в обучении дошкольников провокационных вопросов (постановка проблем или затруднений, для устранения которых нет известных средств), стимуляция выработки детьми собственных средств осуществления деятельности, а не принятие готовых;

- 6) привлечение внимания к интересам детей со стороны воспитателей и родителей, предоставление детям возможностей осуществления совместной с взрослыми деятельности, наличие в окружении ребенка образцов и результатов взрослой креативности;

- 7) обеспечение предметно-информационной насыщенности развивающей среды (наличие необходимого информационного ресурса, доступность и разнообразие предметов в данной среде, в т.ч. современные ИКТ-средства, возможность разнообразного их использования детьми);

- 8) стимулирование самостоятельности и независимости дошкольников, формирование ответственности за себя и свое поведение;

- 9) использование аргументированной оценки для анализа действий, а не для награды или осуждения;

- 10) создание атмосферы взаимопонимания (принятия) и возможности спонтанной экспрессии, творческого использования знаний [15].

При выполнении вышеперечисленных рекомендаций необходимо не забывать об определяющем значении для развития одаренности ребенка дошкольного возраста организации соответствующей развивающей среды, и целенаправленной поддержки одаренности ребенка со стороны окружающих его взрослых. Творить ребенок способен только при условии нормального эмоционального состояния, поэтому одной из целей данной программы является устранение негативных личностных проблем ребенка и поддержка благоприятного эмоционального климата в микрогруппе детей.

Цель поисково-исследовательской деятельности, в которую включается ребенок, может выступать в двух формах: 1) цели-образа, непосредственно направляющего и регулирующего деятельность на всем ее протяжении; 2)

цели-задания, регулирующего деятельность через конечный результат, который выступает в форме знания.

Психолого-педагогические исследования Д. Б. Богоявленской, Л. А. Венгера, Н. Н. Поддъякова и др. показали, что единицами поисково-исследовательской деятельности в частности, как и познавательной деятельности в целом, являются задачи, способствующие развитию интеллектуальных способностей субъекта и активизирующие его поисково-исследовательскую деятельность [15].

В процессе исследований Н.Н. Поддъякова доказано, что уже старшие дошкольники способны к самостоятельному исследованию простых, несложных и сравнительно сложных многофакторных ситуаций, зависящих от комплекса взаимодействующих причин и условий. Экспериментирование дошкольников со сложным объектом - это целостная поисково-исследовательская познавательная деятельность, имеющая свою методологию и достаточно эффективные механизмы, к которым относятся: особенности познавательной мотивации и целеобразования; знания и представления разного уровня о системах взаимодействий; тенденция к использованию комбинированных манипуляций и организации их в стратегии комбинаторного перебора.

Происходящие изменения в системе дошкольного обучения и воспитания: ориентация на гуманизацию всей педагогической работы, создание условий для развития индивидуальности каждого ребенка – позволяют по-новому поставить проблему одаренности детей-дошкольников, открывают новые аспекты ее изучения и решения.

Получив право самостоятельно определять содержание и форму учебно-воспитательной работы, педагогические коллективы дошкольных образовательных учреждений на сегодняшний день выбирают развитие одаренности как основное направление работы. Подобный выбор актуализирует проблему выявления одаренных дошкольников, поиска педагогических условий стимулирующих раскрытие одаренности в дошкольном детстве.

Литература:

1. Барлева, С. Подготовка учителя к работе с одаренными детьми / С. Барлева // Педагогика, 2004. - №2. – С. 99.
2. Губанихина, Е.В. Программное обеспечение работы с семьей как важнейшее условие развития интеллектуально-познавательных способностей ребенка/ Е.В. Губанихина // Основные направления модернизации начального образования: Материалы региональной науч.- практ. конференции (5-6 апреля) 2005 года. - Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2005. - С. 64-67.
3. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности А. И. Грабовский // Педагогика, 2003. - №8. - С.13.
4. Дружинин, В.Н. Психология современной семьи / В.Н. Дружинин. – СПб: Издательство «Питер», 2006. – 176 с.

5. Иоголевич, А. В. В семье «ненормальный» ребенок / А.В. Иоголевич // Народное образование, 1996. - №8. - С. 10.
6. Леви, В.Л. Нестандартный ребенок / В.Л. Леви. - 3-е изд. - М.: Знание, 1989. – 256 с.
7. Лейтес, Н.С. О признаках детской одаренности/ Н.С. Лейтес // Вопросы психологии, 2003. - №4. - С. 19.
8. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы/ Н.С. Лейтес. - М.: Знание, 1984. - 80с.
9. Лейтес, Н.С. Что значит одаренный ребенок? / Н.С. Лейтес // Искусство в школе, - 2003. - №3. - С. 5.
10. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студ. пед. учеб. завед./ Б.Т. Лихачев. - М: Прометей, 1992. - 528с.
11. Наши дети: сборник/ Сост. Ю.Ф. Змановский и И.В. Гребенников; Предисл. Д. Колесова. - М.: Юрид. Лит, 1998. - 368с.
12. Одаренные дети/ Перевод с английского. Предисловие В.М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. - 380с.
13. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление, обучение, развитие / В.И. Панов// Педагогика. - 2001. - №4. - С. 30-43.
14. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков (Учебное пособие для педагогических институтов) / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. – М., 1996. - 407с.
15. Развитие одаренности дошкольника в условиях дошкольного образовательного учреждения: методические рекомендации /авторы-сост.: И.С. Морозова, О.Ф. Григорьева. - Кемерово: КРИПКиПРО, 2012. - 45 с.
16. Савенков, А.И. Детская одаренность как человеческая проблема / А.В. Савенков // Начальная школа, 2000. - №1. - С.94.
17. Савенков, А.И. Одаренность генотип или среда развития ребенка / А.В. Савенков // Народное образование, 1999. - №9. - С. 133.
18. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе/ А.В. Савенков. - М.: Прогресс, 2000. - С. 10-20.
19. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. - М.: Знание, 1961.
20. Теплов, Б.М. Способности и одаренность/ Б.М. Теплов // Избранные труды: В 2-х т. - Т.1. - М.: Знание, 1985.
21. Шумакова, Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии, 2004. - №2. - С.119.
22. Ландау, Э. Одаренность требует мужества. Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау. – Москва: Прогресс, - 2002.

**СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННАЯ
МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ**

Дошкольное образовательное учреждение сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как организация, оказывающая образовательные услуги, конкурирующая с другими организациями своего профиля. В любом случае конкурентоспособное образовательное учреждение - это учреждение, которое обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг.

Новые задачи, встающие перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи. На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой - педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами.

Таким образом, социальное партнерство - взаимовыгодное взаимодействие различных секторов общества, направленное на решение социальных проблем, обеспечение устойчивого развития социальных отношений и повышение качества жизни, осуществляемое в рамках действующего законодательства [17].

Социальное взаимодействие в образовании – это совместная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам. При этом указанная деятельность может осуществляться как перманентно, так и в ситуативных, специально планируемых в рамках социального партнерства акциях [17].

Социальное партнерство дошкольного учреждения с другими социальными институтами может иметь разные формы и уровни:

- партнерство внутри системы образования между социальными группами профессиональной общности;
- партнерство работников образовательного учреждения с представителями иных сфер;
- партнерство со спонсорами, благотворительными организациями.

Грамотно организованное и продуманное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с социальными партнерами приводит к положительным результатам, в частности к повышению качества дошкольного образования за счёт расширения образовательных возможностей. При правильно организованном социальном взаимодействии создаются условия:

- для расширения кругозора дошкольников (освоения предметного и природного окружения, развития мышления, обогащения словаря, знакомства с историей, традициями народа) за счет снятия территориальной ограниченности ДООУ (экскурсии, поездки, походы);

- формирования навыков общения в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальности, с представителями разных профессий;
- воспитания уважения к труду взрослых;
- привлечения дополнительных инвестиций в финансовую базу ДОО.

[18]

Взаимодействие детского сада социумом включает в себя работу с государственными структурами и органами местного самоуправления; взаимодействие с учреждениями здравоохранения; взаимодействие с учреждениями образования, науки и культуры; с семьями воспитанников детского сада.

Основным направлением социального взаимодействия детского сада является взаимодействие с семьями воспитанников, основной целью которого является создание единого образовательного пространства и создать максимально комфортные условия для всестороннего развития личности ребенка.

Специалистам хорошо известен многократно доказанный факт, что семья и детский сад как первичные социальные воспитательные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для жизни, развития и самореализации ребенка. Главный эффект их успешного влияния не в дублировании, не в замене социальных функций одного института воспитания другим, а в гармоничном дополнении друг друга. Однако анализ публикаций на эту тему в прессе и периодической печати указывает на то, что нередко это взаимодействие похоже на «самоотверженную борьбу друг с другом», когда движение происходит, как говорится, «от плохого к наихудшему».

При этом взаимодействие предполагает обмен мыслями, чувствами переживаниями, общение. Т.А. Марковой взаимодействие рассматривается как единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания [8].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема взаимодействия семьи и ДОО широко обсуждается педагогами и психологами – практиками. Исследования, проведенные Т. Данилиной выявили проблемы, существующие во взаимодействии ДОО с семьей, такие как нехватка времени и нежелание работать в сотрудничестве. [5,6] Л.М. Клариной был разработан целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи. [7] Т.Н. Дороновой, Г.В. Глушаковой, Т.И. Гризик и другими авторами были разработаны и опубликованы методические рекомендации для работников ДОО в организации и проведении работы с родителями на основе сотрудничества и взаимодействия [12,14].

Современная образовательная ситуация открывает новые возможности сотрудничества педагогов и родителей на принципах партнерства, равенства и взаимодополняемости. Для реализации основных положений такого сотрудничества необходимо рассмотреть научные подходы к

взаимодействию с семьей, а также проанализировать существующую практику преемственности детского сада и семьи.

Современная модель сотрудничества с семьей понимается как процесс межличностного общения, результатом которого является формирование у родителей осознанного отношения к собственным взглядам и установкам в воспитании ребенка. [3]

Задачами сотрудничества педагогов с родителями являются:

1. Установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, объединение усилий для развития и воспитания детей.
2. Создание атмосферы общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга.
3. Активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях.

Согласуя свои действия с семьей, детский сад старается дополнить или компенсировать домашние условия воспитания. Особо важно взаимодействие семьи и дошкольного учреждения для детей из иммигрантских семей, из неполных и неблагополучных семей, для детей с недостатками в развитии, так как они наиболее подвержены негативным переменам в обществе.

Несмотря на разницу в методах педагогической организации дошкольных учреждений, в том числе и в работе с родителями, вся их деятельность объединяется единой целью - воспитать свободного, развитого, ответственного человека, готового для жизни в обществе, в социуме. Важно объяснить родителям эти задачи и попытаться совместными усилиями решить их. [1]

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность ребенка, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни. И именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Являясь одним из важных факторов социального воздействия, семья оказывает влияние в целом на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе ребенка и культуре страны, где он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре страны, ее нравственным нормам, традициям народа – прямая функция семьи как социального института. Но все это невозможно без систематического просвещения родителей. [2]

Деятельность педагога с семьей включает три основных составляющих: помощь в образовании, психологическая помощь, посредническая. [3]

Основной составляющей социально-педагогической деятельности является образование родителей. Помощь в обучении направлена на

предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей с целью объединения требований к ребенку в воспитании со стороны всех членов семьи, акцентирования совместной деятельности детского сада и семьи. Именно с такими целями проводится широкое просвещение родителей по тем или иным вопросам в зависимости от категории семьи.

В связи с вышеизложенным, становится ясно, что работа с родителями приобретает особое значение и становится актуальной проблемой. Ведь семья стоит у истоков воспитания. Она является основным социальным институтом в формировании личности ребенка. На гребне перемен в обществе семейные ценности приобретают особое значение. Семья сегодня переживает громадные экономические и духовные трудности: отчуждение между родителями и детьми выросло настолько, что стало подлинной национальной проблемой. Ведь далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и педагогические знания, необходимые для воспитания ребенка.

Новый тип взаимодействия детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольных учреждений. Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями; и не только в виде психолого-педагогической помощи конкретным семьям, но и активного вовлечения родителей в жизнь детского сада, участие их в развивающей образовательной работе с детьми. Задача педагогов - заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и новые формы взаимодействия. Это нетрадиционные встречи педагогов и родителей, совместные мероприятия педагогов, родителей, детей. [11]

Целесообразно организованное взаимодействие педагога и родителей должно осуществляться поэтапно и имеет своей задачей формирование активной педагогической позиции родителей. Правильно организованная работа носит обучающий характер. Педагог должен опираться на положительный опыт семейного воспитания, распространяя его, используя в воспитательном процессе для усиления положительных тенденций и нивелировки отрицательных. Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между воспитателями и родителями. Контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах. [4]

Вторая, и не менее важная задача - вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, в их усвоении непосредственно в теоретической и практической, определенным образом организованной деятельности. Следствием такой организации педагогического взаимодействия станет активное участие родителей в воспитании не только своего ребенка, но и группы в целом. Педагоги и родители как партнеры должны дополнять друг друга. Отношения партнерства предполагают равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение. Взаимодействие детского сада и семьи в

едином воспитательном процессе базируется на общих основаниях, они осуществляют в воспитании одни и те же функции: информационную, собственно воспитательную, контролирующую и др. [10]

Организация взаимодействия детского сада и семьи предполагает:

- изучение семьи с целью выяснения ее возможностей по воспитанию своих детей и детей детского сада;
- группировку семей по принципу возможности их нравственного потенциала для воспитания своего ребенка, детей группы;
- составление программы совместных действий педагога и родителей;
- анализ промежуточных и конечных результатов их совместной воспитательной деятельности. [3]

Дифференцированный подход при организации работы с родителями - необходимое звено в системе мер, направленных на повышение их педагогических знаний и умений. Для осуществления дифференцированного подхода воспитателей детского сада к родителям необходимо соблюдение как общепедагогических, так и специфических условий. Таковыми являются:

- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогом и родителями;
- соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы;
- взаимосвязь разных форм работы с родителями;
- одновременное влияние на родителей и детей;
- обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы. [15]

Такая дифференциация помогает найти нужный контакт, обеспечить индивидуальный подход к каждой семье.

Анализ работы воспитателей с родителями в дошкольных учреждениях часто показывает, что наряду с положительными сторонами сотрудничества детского сада и семьи в нем имеются и недостатки. Среди них самыми распространенными являются:

- воспитатели не всегда умеют поставить конкретные задачи и выбрать соответствующие им содержание и методы;
- содержание педагогического просвещения родителей недостаточно дифференцировано, при выборе методов сотрудничества воспитатели не учитывают возможностей и условий жизни конкретных семей;
- довольно часто воспитатели, особенно молодые, используют лишь коллективные формы работы с семьей.

Причины этого - недостаточное знание специфики семейного воспитания, неумение анализировать уровень педагогической культуры родителей, особенности воспитания детей и соответственно с этим проектировать свою деятельность по отношению к родителям и детям. У

отдельных, особенно молодых, воспитателей недостаточно развиты коммуникативные умения. [11]

Принимая во внимание выше сказанное, можно сделать вывод, что заведующий детским садом, методист и социальный педагог должны вести систематическую работу по повышению уровня знаний, умений и навыков воспитателей в области сотрудничества с семьей.

Взаимодействие детского сада и семьи должно пронизывать всю воспитательно-образовательную работу в детском саду. Необходимо следить за тем, чтобы педагоги использовали различные формы работы, уделяя внимание совершенствованию практических воспитательных навыков родителей (беседы и другая работа должны подтверждаться практическими наблюдениями, совместной деятельностью детей и родителей и т.п.).

При анализе планов работы с родителями из года в год необходимо следить за тем, чтобы родители за то время, пока ребенок посещает детский сад, усвоили максимум знаний и умений, чтобы в каждой возрастной группе были затронуты самые актуальные вопросы воспитания детей раннего возраста, уделялось больше внимания вопросам социализации. Например, во второй группе детей раннего возраста много внимания необходимо уделять роли семьи в адаптации к дошкольному учреждению, в средней группе - роли в формировании познавательных интересов, трудолюбия у детей, в старших группах - обучению детей, воспитанию у них чувства ответственности за выполнение обязанностей, подготовке детей к школе и т.п. [15]

Особое значение должно придаваться изучению условий воспитания детей в семье. Помимо вышеуказанных методов анкетирования и тестирования существует масса других способов изучения семьи, как групповых, так и индивидуальных. Самым распространенным является посещение семьи социальным педагогом или воспитателем.

Видя ребенка в семейной среде, воспитатель более глубоко познает его интересы, которые часто отличаются от интересов в детском саду, имеет возможность ближе «подойти» к самому ребенку. Он может выявить положительные приемы воспитания, которые рекомендует другим родителям, а также использует в индивидуальном подходе к ребенку в детском саду. Каждую семью необходимо посещать не реже одного раза в год, особое внимание, уделяя неблагополучным семьям.

Эффективность работы с родителями во многом зависит и от психологического настроения, который возникает в процессе повседневных контактов между педагогами и родителями. Этот настрой определяется индивидуальным подходом воспитателей к самим родителям, тем, как они учитывают особенности личности родителей и затруднения семейного воспитания.

Структурно-функциональная модель взаимодействия ДОО с семьей условно состоит из трех блоков: информационно-аналитического, практического и контрольно-оценочного. Каждый блок предполагает использование комплекса традиционных и нетрадиционных форм методов работы родителей, выбор которых определяется направлением деятельности

дошкольного образовательного учреждения, контингентом воспитанников и конкретными образовательными задачами.

Работа с родителями в рамках информационно-аналитического блока строится по двум взаимосвязанным направлениям.

Первое направление - просвещение родителей, передача им необходимой информации по тому или иному вопросу (лекции, индивидуальное и подгрупповое консультирование, информационные листы, газеты, листы-памятки, библиотека для родителей, видеотека, аудиотека и т.п.)

Второе направление - организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства, т.е. обмен мыслями, идеями, чувствами. С этой целью планируются и проводятся такие мероприятия, которые включают родителей и детей в общее интересное дело, что «вынуждает» взрослых вступить с ребенком в общение. Основной задачей педагогического коллектива является создание условий для ситуативно-делового, личностно-ориентированного общения на основе общего дела (рисунок, поделка, роль в спектакле, книга, игра, подготовка к празднику, походу, разработка общего проекта и т.д.).

Для решения данной задачи выбираются соответствующие формы взаимодействия: игротеки, выставки выходного дня, театральная пятница, встреча с интересным человеком, праздники, издание семейных газет, журналов, защита семейных проектов, ведение домашних читательских дневников и многое другое.

Второй блок условно назван практическим, потому что в нем содержится информация, направленная на решение конкретных задач, которые связаны со здоровьем детей и их развитием. Формы и методы работы, которые будут использоваться медицинскими работниками, специалистами, педагогами и психологами, зависят от информации, полученной при анализе ситуации в рамках первого блока.

Контрольно - оценочный блок – это анализ эффективности работы педагогического коллектива по установлению взаимодействия с родителями. Для решения данной задачи можно использовать анкетирование, опрос, книги отзывов, оценочные листы, экспресс-диагностику и другие методы. Важной составляющей мониторинга эффективности деятельности по взаимодействию с семьями воспитанников является повышение активности родителей, желание участвовать в жизни детского сада

Новый тип взаимодействия детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольного образования. Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями; и не только в виде психолого-педагогической помощи конкретным семьям, но и путем активного вовлечения родителей в жизнь детского сада, участия их в развивающей образовательной работе с детьми. [4]

Таким образом, в современных условиях происходит изменение модели сотрудничества дошкольного образовательного учреждения с семьей. Она

представляет собой процесс межличностного общения, результатом которого является формирование у родителей осознанного отношения к собственным взглядам и установкам в воспитании ребенка. При этом целью взаимодействия является установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, объединение усилий для развития и воспитания детей, создание атмосферы общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга, активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях. [16]

Продуктивное социальное взаимодействие основано на сотрудничестве. Сотрудничество - это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Сотрудничество - это диалог, который постоянно обогащает всех партнеров, всех участников. Овладевать искусством вести диалог необходимо обеим сторонам: и родителям, и педагогам, и которым следует искать позитивные способы и формы общения. Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения.

Литература:

1. Арнаутова, Е.П. Планируем работу с семьей / Е.П. Арнаутова. - Управление ДОУ, 2002. - № 4. - С. 66.
2. Виноградова, Н.Ф. Детский сад и семья / Н.Ф. Виноградова, Г.Н. Година, Л.В. Загик и др.; под ред. Т.А. Марковой. 2-е изд. - М.: Просвещение, 1986. - 207с.
3. Губанихина, Е.В. Семейная педагогика. Учебное пособие для студентов / Е.В. Губанихина. - Арзамас: АГПИ, 2011. - 157с.
4. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. - М.: Прогресс, 2002. - 120 с.
5. Данилина, Т.И. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.И. Данилина // Дошкольное воспитание, 2000. - №1. - С.41-48.
6. Данилина, Т.И. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.И. Данилина // Дошкольное воспитание, 2000. - №2. - С. 44-49.
7. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями/ Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание, 2004. - №1. - С.64-69.
8. Виноградова, Н.Ф. Детский сад и семья / Н.Ф. Виноградова, Г.Н. Година, Л.В. Загик и др. ; под ред. Т.А. Марковой. - М.: Просвещение, 1986. - 207с.
9. Доронова, Т.Н. О взаимодействии ДОУ с семьей на основе единой программы для родителей и воспитателей «Из детства – в отрочество»/ Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание, 2000. - №3. - С. 87-91.
10. Доронова, Т.Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития/ Т.Н. Доронова, А.Е. Жичкина. - М.: Академия, 2003.- 224с.

11. Евдокимова, Н.В. Детский сад и семья: методика работы с родителями: Пособие для педагогов и родителей / Н.В. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. - М: Мозаика – Синтез, 2007. - 167с.
12. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
13. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.В. Кротова. - М.: ТЦ Сфера, 2009. – 157 с.
14. Зверева, О.Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников. Монография / О.Л. Зверева. - М.: НИИ школьных технологий, 2011. - 81с.
15. Иванова, В.М. Сотрудничество воспитателей и родителей: пути, проблемы, поиск / В.М. Иванова; под ред. Т.В. Антоновой. - М.: Просвещение, 1995. - с. 58-68.
16. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учебное пособие / Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2000. - 232с.
17. Осипов, А.М. Социология образования: Очерки теории / А.М. Осипов. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 504с.
18. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. - М.: АРКТИ, 2004.- 79с.

ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ: СУЩНОСТЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ, СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ. УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ КОЛЛЕКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В 20-е годы ушедшего столетия «воспитание личности в коллективе и через коллектив» стало одним из ведущих принципов организации педагогического процесса в отечественной системе образования. В связи с этим много внимания было уделено разработке теории и методики воспитания в коллективе. Большой вклад в ее развитие внесли такие педагоги как А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и другие. Следует отметить, что сама идея коллективного воспитания появились намного раньше. Отечественные педагоги конца 19 века начала 20 века (П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) указывали на необходимость поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи и считали стихийно складывающиеся детские сообщества важным источником развития детей. Они использовали также понятия как «детская масса», «детская общность».

Теория коллективного воспитания, разработанная отечественными педагогами, стала выдающимся достижением мировой педагогической мысли. Об этом свидетельствует, в том числе, и возрастающий к ней в последние годы интерес со стороны зарубежных педагогов. Следовательно, можно считать несостоятельными появившиеся утверждения о том, что

коллектив не дает возможности развиваться индивидуальным качествам личности, ведет к их нивелированию. Вместе с тем детский коллектив – важное средство воспитания. По отношению к детям коллектив сверстников – это среда обитания, их личностного самоутверждения, творческого самовыражения и самореализации.

Содержание образовательной деятельности «Социализация» ориентирует педагогов приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками. В проекте ФГОС дошкольного образования в качестве одного из целевых ориентиров названо формирование у дошкольников способности договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, стараться разрешать конфликты [1]. Практически все современные образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат раздел, предполагающий формирование положительное отношение к сверстникам, социальных чувств – сопереживания, взаимопомощи, заботы, что создает основу для приучения дошкольников к коллективному образу жизни. Важность этой задачи очевидна, поскольку именно в дошкольном возрасте формируются основные этические представления, обеспечивается принятие детьми нравственной мотивации общения с другими людьми, происходит накопление морального опыта дошкольников.

В педагогической литературе коллективом называется группа воспитанников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при равенстве всех членов в правах и обязанностях. По мнению В.А. Сухомлинского, главная сила, объединяющая людей в коллективе – это, забота человека о человеке, ответственность человека перед коллективом.

Коллектив детей это система, для которой характерна саморегуляция. Чтобы стать такой системой группа воспитанников должна пройти ряд качественных преобразований. А.С. Макаренко дана характеристика этапов становления коллектива.

Развитие коллектива начинается с первоначального сплочения. В это время коллектив выступает, прежде всего, как цель воспитательных усилий педагога. От педагога требуется умелое предъявление требований к детям. Первая стадия считается завершенной, когда в группе выделился и заработал актив.

На второй стадии усиливается влияние актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их к членам коллектива. На данной стадии проходит стабилизация структуры коллектива. На второй стадии развития коллектив уже выступает как инструмент целенаправленного воспитания личности. От педагога требуется организация увлекательных перспектив в различных видах деятельности.

Третья стадия характеризуется тем, что более высокие требования предъявляются к себе, чем к своим товарищам. Это свидетельствует об устойчивости взглядов, суждений, привычек. Другим важным признаком коллектива на этой стадии является общий опыт и одинаковые оценки событий. На данной стадии педагог должен способствовать формированию здорового общественного мнения [6].

Развитие коллектива связано с преодолением противоречий. Между стадиями нет четких границ. На всех стадиях коллектив сплачивают большие и малые традиции. Создание традиций помогает вырабатывать общие нормы, развивает коллективные переживания. Коллектив имеет формальную структуру, как правило, задаваемую взрослыми, и неформальную, возникающую стихийно в виде дружеских объединений.

Потребность ребенка дошкольного возраста в общении со сверстниками составляет внутреннюю психологическую основу развития коллективных взаимоотношений в группе детей. Коллектив дошкольников, по мнению Л. Римашевской, «...представляет собой социальная общность, объединяющую детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.» Ребенок должен осознать не только самого себя, не только свою ценность, но и ценность товарища. Поэтому необходимо развивать взаимоотношения между сверстниками, опыт сотрудничества [7, с. 18].

Эта потребность возникает в раннем детстве и отчетливо выявляется на 3-м году жизни. Она строится на основе потребности детей в новых впечатлениях, в активном функционировании и в общении с взрослым. Освоенные в общении со взрослыми экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые средства и формы, то есть определенный коммуникативный опыт дошкольники могут использовать в общении со сверстниками. Привлекательность общения со сверстниками в сравнении с общением со взрослыми объясняют следующие особенности.

По мнению Е.О. Смирновой, яркая характеристика общения сверстников заключается в его чрезвычайной эмоциональной насыщенности. Контакты дошкольников отличаются повышенной эмоциональностью и раскованностью, чего не скажешь о взаимодействии малыша со взрослым. Если со взрослым ребенок обычно разговаривает относительно спокойно, то для разговоров со сверстниками, как правило, характерны резкие интонации, крик, смех. В среднем в общении сверстников наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих различные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия - до драки. Со взрослым же ребенок, как правило, старается вести себя ровно, без крайнего выражения эмоций и чувств. Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что, начиная с четырехлетнего возраста для малыша более привлекательным партнером становится сверстник, а не взрослый. Дошкольники уже сами отчетливо понимают, что им интересно с такими же детьми, как они, а не только с мамой и папой [8].

Вторая важная черта контактов детей - их нестандартность и нерегламентированность. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных норм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники ведут себя непринужденно. Их движениям свойственна особая раскованность и естественность: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, визжат, бегают друг за другом, передразнивают друг друга, изобретают новые слова и придумывают небылицы и т.п. Такое свободное поведение дошколят обычно утомляет взрослых, и они стремятся прекратить это «безобразие». Однако для самих детей такая свобода очень важна. Как ни странно, такое «кривляние» имеет большое значение для развития ребенка. Общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность. Если взрослый прививает ребенку нормы поведения, то сверстник поощряет проявления индивидуальности. Раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста.

Третья отличительная особенность общения сверстников - преобладание инициативных действий над ответными. Общение предполагает взаимодействие с партнером, внимание к нему, способность слышать его и отвечать на его предложения. У маленьких детей по отношению к сверстнику такой способности нет. Особенно ярко это проявляется в неумении дошкольников вести диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. В результате каждый говорит о своем, а партнера никто не слышит. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Перечисленные особенности характерны для детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста (от 3 до 6-7 лет). Однако содержание общения детей не остаются неизменными в течение всех четырех лет: общение и отношения детей проходят сложный путь развития, в котором Е.О. Смирнова выделяет три основных этапа. В младшем возрасте (в 2-4 года) ребёнку необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям, поддержал и усилил общее веселье. Дети бегают друг за другом, прячутся и ищут других, кричат, визжат, кривляются. Каждый участник такого эмоционального общения озабочен, прежде всего, тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике ребенок воспринимает лишь внимание к себе, а самого ровесника (его действия, желания, настроения), как правило, не замечает. Общение в этом возрасте крайне ситуативно - оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Маленькие дети безразличны к успехам сверстника, даже если похвала исходит от взрослого. Малыш как будто не замечает действий и настроения сверстника. В то же время присутствие

одногодка делает ребенка эмоциональнее и активнее, о чем свидетельствуют стремление детей друг к другу и взаимное подражание.

Решительный перелом в отношении к сверстникам, по утверждению Е.О. Смирновой происходит у ребенка в середине дошкольного возраста. На пятом году жизни (в особенности у тех детей, которые посещают детский сад) однолетки становятся более притягательными для малыша и занимают все большее место в жизни. Теперь уже дети сознательно предпочитают играть с другим ребенком. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится общее дело - игра. Если младшие дети играли рядом, но не вместе, если им важно было внимание и соучастие сверстника, то при деловом общении дошкольники учатся согласовывать свои действия с поступками партнера и достигать общего результата. Такого рода взаимодействие называется сотрудничеством.

Оно в этом возрасте превалирует в общении детей. На этом этапе ребенок стремится привлечь внимание других, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. В четырех-пятилетнем возрасте дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. В детском общении появляется конкурентное, соревновательное начало. Дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции малышей на мнение взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Именно в этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, открыто проявляются зависть, ревность, обида на ровесника. Дошкольник составляет мнение о самом себе, постоянно сравнивая себя с однолетками. Через сравнение со сверстниками ребенок оценивает и утверждает себя, как обладателя определенных достоинств, которые могут быть оценены окружающими. «Окружающими» для четырех-пятилетнего ребенка становятся сверстники. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, действия напоказ, соперничеств, которые можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток.

К 6-7 годам у детей снова существенно меняется отношение к одногодкам. В это время ребенка способен к внеситуативному общению, никак не связанному с тем, что происходит здесь и сейчас. В этом возрасте между ними уже возможно общение не связанное с играми и игрушками. Дети могут долго просто разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Существенно меняются и отношения между ними. К 6 годам значительно возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Достаточно часто даже вопреки правилам игры они стремятся помочь одногодку, подсказать ему правильный ход. Если четырех-пятилетние дети вслед за взрослым охотно осуждают действия сверстников, то шестилетние, напротив, защищают товарища или даже могут поддержать его «противостояние» взрослому. При этом конкурентное, соревновательное начало в общении детей сохраняется. Однако наряду с этим у старших дошкольников появляется умение видеть в партнере не только его игрушки,

промахи или успехи, но и его желания, предпочтения, настроения. Дети этого возраста уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: им интересно, что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел. В этих наивных вопросах отражается зарождение бескорыстного, личностного отношения к другому человеку. К шести годам у многих детей возникает желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. На первый план выходит интерес к сверстнику как к самоценной личности, важной и интересной независимо от ее достижений и предметов, которыми она обладает. К концу дошкольного возраста между детьми возникают устойчивые избирательные привязанности, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники собираются в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Споры и проблемы возникают в основном в связи с тем, «кто с кем дружит», или «водится». Ребенок может серьезно переживать отсутствие взаимности в таких отношениях.

Знание педагогом данной характеристики возрастной логики развития общения дошкольников со сверстниками и учет ее в работе является важнейшим условием их приобщения к коллективному образу жизни. Организация коллективного образа жизни в детском саду, предполагающего общность решаемых задач, совместные радостные эмоциональные переживания, равенство прав и обязанностей всех детей, активное сотрудничество в разнообразной коллективной деятельности будет способствовать формированию гуманных отношений между детьми.

Условием формирования коллективных отношений среди детей 3-4 лет является создание в группе атмосферы доброжелательности и внимания друг к другу. Для этого педагог вовлекает детей в ситуации, требующие проявления заботы (помочь в одевании), сочувствия (помочь упавшему товарищу), внимания. Общение между детьми следует строить на основе радостных совместных переживаний. С этой целью рекомендуется использовать объединяющие игры, например, «Каравай», «Кто у нас хороший?».

Вместе с тем, с первых дней пребывания в детском саду перед детьми выдвигаются требования: делиться игрушками, уступать друг другу, не мешать. Психологической основой этих требований является самоограничение детских желаний, что бывает весьма затруднительным для младших дошкольников в силу возрастных особенностей. С этой целью создаются игровые ситуации, упражняющие детей в обмене игрушками. Положительная оценка педагога при этом позволяет пережить ребенку удовлетворение от собственного поступка. Внимание ребенка привлекают к игровым действиям сверстников, вызывая желание им подражать, проявить заботу о сверстнике. Большую роль в этом играет пример заботливого отношения к детям со стороны педагога.

Основой жизни детей среднего дошкольного возраста также должна стать разнообразная содержательная коллективная деятельность, в которой дети практически учатся договариваться, согласовывать свои действия,

добиваться общего результата. Необходимо, чтобы продолжалась работа по формированию у детей умения положительно реагировать на требования воспитателя, направленные на ограничение их желаний ради сверстников. В воспитании взаимоотношений детей среднего возраста также следует создавать ситуации «выбора», в которых ребенку необходимо самостоятельно избрать соответствующую линию поведения (идти играть или помочь детям закончить работу и т.п.).

Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для освоения социально ценных моделей взаимодействия детей со сверстниками и для развития сотрудничества. Происходит освоение новых форм сотрудничества (распределение обязанностей или ролей, работа по звеньям), которые способствуют формированию доброжелательности, избирательной дружбы. Впервые в этом возрасте создаются условия для воспитания у детей ответственной зависимости. Взаимодействуя со сверстниками, они учатся согласовывать свои действия для достижения общего результата, учитывать особенности партнера. Сотрудничество строится на основе интереса детей друг к другу и к совместной деятельности и выражается в способности осознанно вступать во взаимодействие. Условия для развития сотрудничества создаются в разных видах детской деятельности, прежде всего в обучении [7].

В процессе совместной деятельности, по мнению Л. Римашевской, возможны совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая модели сотрудничества.

Для совместно-индивидуальной модели сотрудничества характерно, что после принятия общей цели в паре (или в микрогруппе) каждый ребенок индивидуально выполняет свою работу, которая на завершающем этапе становится частью общей итоговой работы. Согласование действий осуществляется на этапе принятия цели и в конце деятельности, когда требуется обобщить ее результаты.

Раскрыть особенности действия этой модели педагог может с использованием игровых персонажей. Например, «говорящие куколочки» рассказывают о последовательности «своих» действий, после чего предлагают детям выполнить практическое задание в паре (в микрогруппе) и демонстрирует образец речи, который необходимо использовать в процессе выполнения задания.

Освоение совместно-индивидуальной модели сотрудничества способствует развитию умений принимать общую цель деятельности, участвовать в планировании, действовать параллельно, сохраняя необходимый темп и ритм деятельности, совместно оценивая итоговый результат.

Овладение детьми более сложной совместно-последовательной модели сотрудничества включает не только принятие общей цели, но и последовательное выполнение действий участниками: результат действия

одного участника становится предметом деятельности другого («производственный конвейер»).

Данная модель может использоваться создании проблемной ситуации, решение которой требует поэтапного достижения общего результата. Так, лепка «Кондитерский цех» предполагает, что дети в процессе совместной работы «выпекают» торты и пирожные, распределяя взаимосвязанные действия «пекаря» и «кондитера»..

Наиболее сложной является совместно-взаимодействующая модель сотрудничества. Ее освоение предполагает наличие опыта совместной работы и одновременно открывает новые возможности в освоении умений планировать, координировать и оценивать как промежуточный, так и итоговый результат. Дети сначала работают в парах или микрогруппах, а затем взаимодействуют в группе для достижения общего результата.

Эти модели развиваются при организации дежурств дошкольников. В ходе выполнения дежурств и общей заботы у детей формируются элементы соподчинения, взаимного контроля, чувство ответственности за результаты порученного дела.

По мнению В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, основными методами воспитания гуманных чувств у дошкольников является беседа и рассказ о взаимоотношениях людей, об их моральных поступках. Важным средством воспитания у старших дошкольников эмоциональной отзывчивости А.Д.Кошелева называет решение социально-нравственных (смысловых) задач. Это ситуации проблемного типа, которые не имеют готового и однозначного ответа, в силу чего они требуют от ребенка сложной внутренней работы по определению своего отношения к другому человеку. Создание проблемных ситуаций должно опираться на эмоционально-ценностный опыт способствовать осуществлению положительного поступка. При этом нравственный способ поведения предполагает некоторое ущемление личных желаний и интересов [5].

В работе Л.П. Стрелковой доказана эффективность использования художественной литературы в целях развития социального опыта детей и в том числе в формировании доброжелательных отношений к сверстникам. Испытав сочувствие персонажам художественной литературы, получив, таким образом, эмоциональный опыт, дети могут лучше понять чувства других людей в реальных ситуациях. Для этого исследователь считает необходимым:

- научить детей видеть эмоциональное состояние другого (игры-драматизации с повторами определенных сцен и с предложением какому-либо ребенку играть в них сначала одну, а затем тут же другую роль; рассматривание иллюстраций с изображением различных эмоциональных ситуаций с соответствующим обсуждением; проигрывание коротких сценок);

- создавать определенные условия для развития у ребенка способности обнаруживать в жизни, во взаимоотношениях со сверстниками ситуации, аналогичные сказочным по своей нравственной сути;

- обучать детей выбору соответствующего персонажа, которому они смогут подражать в жизненных ситуациях, аналогичных сказочным (различные контакты с персонажами, при которых педагог косвенно – через других персонажей или других детей – одобряет или не одобряет выбор ребенка) [9].

Отличительной чертой совместного образа жизни в группе старших дошкольников является дальнейшее повышение требований к организованности и самостоятельности поведения и деятельности. Организованность, в том числе, проявляется в умении ребенка подчиняться общим требованиям, принятым в группе, согласовывать действия и договариваться. Следует также развивать стремление детей к взаимообучению и взаимопомощи, предлагая детям задания типа «научи своего товарища тому, что умеешь сам».

Литература

1. Волосовец, Т.В. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования: проблемы внедрения и пути их решения / Т.В. Волосовец // <http://www.gosbook.ru/node/79002>
2. Кошелева, А.Д. Организация деятельности детей и руководство ею при воспитании эмоциональной отзывчивости / А.Д. Кошелева. – М.: Просвещение, 1985. - С. 63-84.
3. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова; под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, ч.1., 1988. – 385 с.
4. Мудрик, А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
5. Нечаева, В.Г. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В. Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1978. – 220 с.
6. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
7. Римашевская, Л. О сотрудничестве старших дошкольников на занятии / Л. Римашевская // Дошкольное воспитание.- 2007. - №6. – С.18-20.
8. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005.-155с.
9. Стрелкова, Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. - С. 94-126.

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО РЕБЕНКА

Одной из важнейших профессиональных функций педагога является обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей. Забота об укреплении здоровья - залог правильного воспитания в дошкольном

возрасте, поскольку в этот период развитие ребенка очень зависит от его состояния, настроения, эмоциональных проявлений.

Понятие «здоровье» формировалось на протяжении столетий. Вначале оно в основном соотносилось с физическим состоянием человека, но затем по мере развития общества и различных наук наполнялось новым содержанием. В настоящее время понятие «здоровье» соотносится не только с физическим, но и с психическим состоянием человека, с его образом жизни, а также уровнем духовного развития.

Значимость здоровья для человека, общества и государства переоценить невозможно. Это отразилось и в формировании языка народа. Самое общеупотребительное приветствие «здравствуйте» означает не что иное, как пожелание здоровья. «Здравия желаю!» - так звучит воинское приветствие младшего по званию старшему. Мы спешим сказать чихнувшему человеку «будь здоров!» и нередко эти же слова произносим при прощании. Здравницей именуется краткая торжественная речь с пожеланием здоровья. «Вот здорово!» - часто произносим мы, удивляясь чему-либо. Общеупотребительными стали такие выражения, как «здоровый образ жизни», «здоровый быт», «здоровая семья», «здоровый климат» и т.д. От почти вышедшего ныне из употребления слова «здравие» образовалось множество других понятий: «здравый», «здравомыслящий» - как разумный и правильный; «здравница» - как лечебно-профилактическое учреждение, «здравоохранение» - как система государственных и общественных мероприятий и т.д.

Множество пословиц и поговорок связано с оценкой роли здоровья в жизни человека. «Здоровью цены нет», «болезнь человека не красит», - гласит народная мудрость. Известный русский врач и писатель В. Вересаев так оценивал здоровье: «...с ним ничего не страшно, никакие испытания, его потерять - значит потерять все; без него нет свободы, нет независимости, человек становится рабом окружающих и обстановки; оно - высшее и необходимое благо, а между тем удержать его так трудно». Великий философ А.Шопенгауэр в ряду наиболее значимых ценностей безоговорочно первое место отводил здоровью и говорил о том, что всем другим следует поступиться ради здоровья [19].

Учение о здоровье имеет глобальное значение, ничуть не меньшее, чем, например, биология, химия или физика. А по своей практической значимости эта проблема считается одной из сложнейших проблем современной науки. Тем не менее, отмечают ученые, при всей важности понятия «здоровье» не так просто дать ему исчерпывающее определение, а их к настоящему времени в науке сложилось около восьмидесяти. Но такого, которое устроило бы всех, пока не найдено. Обобщая мнение специалистов, можно утверждать, что в абсолютном смысле здоровья не существует и оно, по существу, идеал. Каждый человек здоров условно, и каждый человек может быть здоровым в определенных условиях.

Усиление внимания общества к вопросу здоровья подрастающего поколения повлекло за собой переосмысление самого понятия здоровья,

различных его аспектов с позиций интеграции образования, культуры, психологии и медицины. К понятию здоровья обращались многие исследователи различных областей знания (С.М. Бондаренко, А.И. Захаров, Ю.Г. Зубарев, А.В. Квасенко, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов, В.М. Розин, А.В. Суворов, и многие др.) [20].

В работе Г.С. Шаталовой указывается на «общечеловеческую значимость категории здоровье. Оно не знает классовых и сословных, межнациональных, межгосударственных границ. Полностью здоровый человек возможен только в полностью здоровом мире. Здоровый организм – это саморегулирующая система с автоматическим управлением процессами жизнедеятельности».

В.В. Давыдов здоровье определяет как состояние организма, характеризующееся уравниванием с окружающей средой, отсутствием каких-либо болезненных изменений.

А.Г. Хрипкова, отмечая комплексный характер понятия «здоровье», считает, что оно зависит от социально-экономического положения детей, экологической обстановки в местах их проживания, качества питания, медицинского обслуживания, профилактической работы с детьми медиков и педагогов, системы оздоровительных учреждений.

«Здоровье субъекта, – пишет С.В. Велиева, – определяется его составляющими – физическим, психическим, нравственным и социальным здоровьем. Социальная полноценность индивида определяется не только его биологическим состоянием, но и личностной оценкой, которая зависит от социальных отношений и культуры, сформировавшейся в стране» [3].

С этой точкой зрения соглашаются И.Н. Корнева, А.В. Литвинова, Н.В. Сократов, В.Н. Феофанов и другие исследователи, которые подчеркивают, что в настоящее время в понятие здоровье включается нравственное и духовное благополучие. По их мнению, модель здоровья может быть представлена в виде следующих его составляющих.

Попытка определить сущностные характеристики понятия «здоровье» была сделана известным в области психологии здоровья ученым Г.С. Никифоровым. Он выделил шесть концептуальных подходов к определению этого понятия:

1. Здоровье как нормальная функция организма на всех уровнях его организации.
2. Здоровье как динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой.
3. Здоровье как способность организма приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде, как способность поддерживать постоянство внутренней среды организма.
4. Здоровье как отсутствие болезненных состояний и изменений организма.
5. Здоровье как способность к полноценному выполнению социальных функций.

6. Здоровье как полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, как гармоничное развитие физических и духовных сил, как принцип единства, саморегуляции и уравновешенного взаимодействия всех органов [18].

Прокомментируем эти подходы более подробно.

При первом подходе к определению здоровья ключевым является определение нормы функционирования организма. Поэтому для всех характеристик человеческого организма (анатомических, физиологических, биохимических) вычисляются среднестатистические показатели нормы. Организм считается здоровым, если показатели его функций не отклоняются от их известного среднего состояния. Отклонение от нормы рассматривается как развитие болезни. Но не всякое отклонение можно считать болезнью. Граница между нормой и патологическими изменениями в организме расплывчата и в достаточной степени индивидуальна. То, что для одного человека является нормой (например, возрастные показатели артериального давления), для другого уже болезнь. Поэтому в науке было введено понятие «предболезнь» как переходное состояние от здоровья к болезни. Однако, как отмечают ученые, хотя состояние «предболезни» и имеет определенные патологические признаки, но, тем не менее, не нарушает целостной картины здоровья.

При втором подходе к определению здоровья ключевым понятием является «равновесие». Следует отметить, что этим понятием при оценке здоровья пользуются с давних времен. Древнегреческий математик, философ и врач Пифагор определял здоровье как гармонию, равновесие, а болезнь – как ее нарушение. Гиппократ считал здоровым человека, у которого имеется равновесное соотношение между всеми органами тела, а Г. Спенсер определяет здоровье как результат установившегося равновесия внутренних отношений к внешним.

При третьем подходе к определению понятия «здоровье» акцент делается на адаптации как одном из самых из самых главных и универсальных качеств биосистемы.

Отсутствие болезни и болезненных изменений в организме как важнейший признак здоровья, используемый при четвертом подходе, столь очевиден, что это определение здоровья стало традиционным. В основе определения лежит простая логика: здоровы те люди, которые не нуждаются в медицинской помощи. Следует сказать, что следование этому подходу может свести на нет всю систему профилактики здоровья, а также ранней диагностики болезней.

Пятый подход связан со значением участия человека в социальной деятельности. Использование этого подхода позволяет большой категории лиц с ограниченными физическими возможностями обрести себя как здоровым личностям в различной трудовой и общественной деятельности. Способность трудиться оценивается как важнейший показатель здоровья.

При шестом подходе к определению понятия «здоровье» ключевым становится принцип единства организма, саморегуляции и уравновешенного

взаимодействия всех органов. В соответствии с ним Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) трактует понятие «здоровье» как такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но полное физическое, духовное и социальное благополучие [1].

Анализ сущностных характеристик здоровья позволил Г.С. Никифорову выделить четыре основные концептуальные модели определения понятия «здоровье»: медицинскую, биомедицинскую, биосоциальную и ценностно-социальную.

Медицинская модель предполагает такое определение здоровья, которое содержит лишь медицинские признаки и характеристики здоровья.

Биомедицинская модель рассматривает здоровье как отсутствие у человека органических нарушений и субъективных ощущений нездоровья.

Биосоциальная модель в понятие «здоровье» включает биологические и социальные признаки. Эти признаки рассматриваются в единстве, но при этом приоритеты отдаются социальным признакам.

Ценностно-социальная модель признает здоровье базовой человеческой ценностью, необходимой предпосылкой для полноценной жизни, удовлетворения духовных и моральных потребностей индивида. Этой модели в наибольшей степени соответствует определение здоровья, сформулированное ВОЗ.

В науке существует еще одно принципиальное обстоятельство в определении здоровья. Как отмечает П.И. Калью, одни авторы трактуют здоровье как состояние, другие - как динамический процесс, а третьи вообще обходят этот процесс стороной.

Анализируя эти подходы, П.И. Калью приходит к выводу, что здоровье как состояние рассматривается в более ранних определениях этого понятия. В настоящее время специалисты всё чаще склоняются к тому, что здоровье является динамическим процессом. Но, вероятно, правы и те ученые, которые при определении здоровья не пытаются абсолютизировать причастность к нему только какой-либо одной категории - либо состояния, либо процесса [3].

Так, например, академик В.П. Казначеев определяет здоровье как динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни [14].

Таким образом, анализ литературы показывает, что понятие здоровья рассматривается современными исследователями многоаспектно и общего определения не существует. Но вместе с тем, все рассмотренные выше аспекты включает определение, данное Всемирной организацией здравоохранения, согласно которой здоровье есть «...состояние полного физического, психического и социального благополучия человека».

Обобщение различных подходов к определению понятия «здоровье», позволяет выделить основные составляющие данного понятия.

Согласно определению физическое здоровье - это состояние роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции.

В соответствии с педагогическим определением физическое здоровье - это совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде.

Согласно медицинскому определению психическое здоровье - это состояние психической сферы, основу которой составляет статус общего душевного комфорта, адекватная поведенческая реакция.

В соответствии с педагогическим определением психическое здоровье - это высокое сознание, развитое мышление, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности.

Согласно медицинскому определению социальное здоровье - это оптимальные, адекватные условия социальной среды, препятствующие возникновению социально обусловленных заболеваний, социальной дезадаптации и определяющие состояние социального иммунитета, гармоничное развитие личности в социальной структуре общества.

В соответствии с этим педагогическое определение социальное здоровье - это моральное самообладание, адекватная оценка своего «Я», самоопределение личности в оптимальных социальных условиях микро и макросреды (семье, школе, социальной группе).

Нравственное здоровье - это комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви, милосердия и красоты.

Наряду с этими терминами в литературе последних лет получил широкое распространение термин «психологическое здоровье», введенный в научный лексикон не так давно И.В. Дубровиной. При этом под психологическим здоровьем ею понимаются психологические аспекты психического здоровья, т. е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [7].

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Само использование термина «психологическое здоровье» подчеркивает неразделимость телесного и психического в человеке, необходимость и того, и другого для полноценного функционирования. Более того, в последнее время выделилось такое новое научное направление, как психология здоровья - «наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития» (В.А. Ананьев).

В рамках этого направления здоровье рассматривается не как самоцель, а как условие для самовоплощения человека на Земле. Согласно положениям

психологии здоровья, именно психологическое здоровье является предпосылкой здоровья физического. То есть если исключить влияние генетических факторов или катастроф, стихийных бедствий и т. п., то психологически здоровый человек, вероятнее всего, будет здоров и физически. Взаимосвязь между психическим и соматическим была известна в медицине еще с древности: «Неправильно лечить глаза без головы, голову без тела, так же как тело без души» (Сократ).

В качестве центральной характеристики психологически здорового человека исследователи называют саморегулируемость, т. е. возможность адекватного приспособления, как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям, воздействиям. Основная функция психологического здоровья - это поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности. Для психического здоровья правомерно за норму принимать отсутствие патологии, отсутствие симптомов, мешающих адаптации человека в обществе. Для психологического здоровья норма - это, наоборот, присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию.

Психологическое здоровье детей имеет свою специфику. Психологическое здоровье ребенка и взрослого будет отличаться совокупностью личностных новообразований, которые еще не развились у ребенка, но должны присутствовать у взрослого. Можно говорить о том, что психологическое здоровье - это прижизненное образование, хотя, безусловно, его предпосылки создаются еще в пренатальном периоде. Психологическое здоровье детей специалисты напрямую связывают с социализацией и адаптацией ребенка к социуму.

В тоже время в структуре здоровья, как отмечалось выше входят психический и социальный компоненты. Важность их рассмотрения объясняется следующими моментами. Во-первых, возникновения многих соматических заболеваний связано с психическим и социальным неблагополучия людей. По мнению ряда авторов до 60 % обращений к врачу с соматическими расстройствами обусловлено вышеотмеченными проблемами. Во-вторых, здоровье человека в значительной степени зависит от него самого: его образ жизни, морально-волевые и ценностно-мотивационные установки, умение адаптироваться к социальной среде и др. Следовательно, без понимания сущности социальных и психических аспектов здоровья вряд ли можно построить подлинно научную концепцию здоровьесберегающей жизнедеятельности [20].

Здоровье российских дошкольников неблагополучно. Имеется противоречие между потребностью современного российского общества в человеке-личности, обладающего здоровьем, как результатом здорового образа жизни, и недостаточной разработанностью содержания этого феномена в науке, включая педагогическую. Проблема состоит в том, каким образом организовать деятельность подрастающих поколений по

поддержанию и сохранению здоровья. Основным направлением ее решения является превращение образовательных учреждений в центр возрождения и сохранения духовно-нравственного опыта, подрастающих поколений, составными частями которого является сбережение здоровья каждого ребенка.

В качестве центрального звена воспитания здорового ребенка, безусловно, должны выступать дошкольные образовательные учреждения, призванные положительно влиять на формирование у детей знаний о здоровье, развитие умений вести здоровый образ жизни.

Основными компонентами системы формирования ценностей ЗОЖ у дошкольников являются цель и задачи, содержание материала, формы, методы, средства, определенная последовательность их внедрения в воспитательно-образовательный процесс [6].

Первый компонент содержания - знания. В качестве конкретных знаний выступают сведения, факты, понятия, закономерности различных сфер науки, используемые в деятельности человека. Для детей дошкольного возраста это элементарные знания о строении человека, его важнейших органов; основах личной гигиены; о различных заболеваниях; о здоровье как отсутствии болезни.

Второй компонент содержания - это умения. Знания и умения взаимосвязаны. Человек знает только то, что умеет и наоборот. Для детей дошкольного возраста - это умения устанавливать простейшие взаимосвязи между организмом человека и факторами окружающей среды; выполнять правила личной гигиены, режима дня; оказывать первую помощь при незначительных повреждениях кожи; умение управлять своим эмоциональным состоянием.

Третий компонент содержания - это основы эмоционально-ценностных отношений как опыт взаимоотношения человека с природой, другими людьми, определяющий характер поведенческих реакций, направленных на личностное осмысление различных объектов (В.В. Николина, 1999). Эмоционально-ценностные отношения - сплав знаний, переживаний, практических действий детей.

Четвёртый компонент содержания – это деятельность по использованию в целом усвоенных знаний, умений, отношений к окружающим и получения новых результатов. По отношению к здоровью смысл этой деятельности заключается в организации здорового образа жизни, направленного на поддержание и развитие физического, психического и духовного здоровья [6].

При формировании ценностей здоровья и здорового образа жизни у дошкольников необходимо использовать такие формы как занятие, игра, моделирование, беседа, наглядные методы, индивидуальная, групповая работы, которые должны иметь здоровьесберегающую ориентацию.

Моделирование включает модели, которые возможно использовать в условиях дошкольных образовательных учреждений. Они имеют вид логических схем, схематических изображений отражающих строение и

функционирование организма человека; иллюстраций, отражающих жизненные ситуации, доступные пониманию ребёнка и т.д.

Фронтальная, групповая, индивидуальная работа при формировании ценностей здоровья и здорового образа жизни должны использоваться в разной степени, пронизывая все формы подготовки дошкольников, повышая их образовательные, развивающие и воспитательные возможности.

Для формирования ценностей здоровья и здорового образа жизни важное значение имеют методы не только обучающего, но и воспитательного воздействия, такие как, деятельностные (приучение, поручение, упражнения), формирующие (пример, разъяснение), стимулирующие (поощрение, наказание), рефлексивные (самооценка, самопознания) [4].

Безусловно, одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья дошкольников является целенаправленное физическое воспитание.

Проблемы здоровьесберегающего компонента в физическом воспитании детей дошкольного возраста нашли отражение в работах В.А. Ананьевой, А.И. Баркан, Л.А. Венгер, А.М. Доронина, Т.Н. Дороновой, Н.А. Дьяченко, Б.Б. Егорова, Ю.Ф. Змановского, Г.П. Ивановой, И.М. Козлова, В.Т. Кудрявцева, Л.И. Латохиной, С.В. Миньковой, В.А. Нестерова, М.А. Правдова, А.В. Самсоновой, Т.Д. Фершаловой, Б.В. Шеврыгина и др.

Физическое воспитание – это педагогический процесс, который направлен на совершенствование форм и функций организма человека, формирование двигательных навыков, умений и связанных с ними знаний, а также воспитание физических качеств [12].

Физическое воспитание – это единство цели, задач, средств, форм и методов работы, направленных на укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие детей. Она одновременно является подсистемой, частью общегосударственной системы физического воспитания, которая помимо указанных компонентов включает так же учреждения и организации, осуществляющие и контролирующее физическое воспитание. Каждое учреждение в зависимости от его специфики имеет свои конкретные направления в работе, отвечающие в целом государственным и общенародным интересам [2].

Одной из задач физического воспитания является формирование у детей основ здорового образа жизни.

В процессе физического воспитания осуществляются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Среди оздоровительных задач особое место занимает охрана жизни и укрепление здоровья детей, и всестороннее физическое развитие, совершенствование функций организма, повышение активности и общей работоспособности.

Учитывая специфику возраста, оздоровительные задачи определяются в более конкретной форме: помогать формированию изгиба позвоночника, развитию сводов стопы, укреплению связочно-суставного аппарата; способствовать развитию всех групп мышц, в особенности мышц-

разгибателей; правильному соотношению частей тела; совершенствованию деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной системы.

Кроме того, важно повышать общую работоспособность у детей учитывая особенности развития детского организма, задачи определяются в более конкретной форме: помогать правильному и своевременному окостенению, формированию изгибов позвоночника, способствовать правильному развитию терморегуляции. Совершенствовать деятельность центральной нервной системы: способствовать уравниваемости процессов возбуждения и торможения, их подвижности, а также совершенствованию двигательного анализатора, органов чувств [8].

Образовательные задачи предусматривают формирование у детей двигательных умений и навыков, развитие физических качеств; формирование представлений о роли физических упражнений в его жизнедеятельности, способах укрепления собственного здоровья. Благодаря пластичности нервной системы у детей двигательные навыки формируются сравнительно легко. Большинство из них (ползание, бег, ходьба, ходьба на лыжах, катание на велосипеде и др.) дети используют в повседневной жизни как средство передвижения. Двигательные навыки облегчают связь с окружающей средой и способствуют ее познанию: ребенок, ползая сам, приближается к тем предметам, которые его интересуют, и знакомится с ними. Правильное выполнение физических упражнений эффективно влияет на развитие мышц, связок, суставов, костной системы.

Двигательные навыки, сформированные у детей дошкольного возраста, составляют фундамент для их дальнейшего совершенствования в школе и позволяют в дальнейшем достигать высоких результатов в спорте. В процессе формирования двигательных навыков у детей вырабатывается способность легко овладевать более сложными движениями и различными видами деятельности, включающими эти движения (трудовые операции). У дошкольников необходимо сформировать навыки выполнения строевых, общеразвивающих упражнений, основных движений, спортивных упражнений [7].

Кроме того, следует научить детей играть в спортивные игры (городки, настольный теннис) и выполнять элементы спортивных игр (баскетбол, хоккей, футбол и т.д.). В этом возрасте важное значение приобретает привитие первоначальных навыков личной и общественной гигиены (мытьё рук, забота о костюме, обуви и т.д.). Полученные знания позволяют детям заниматься физическими упражнениями более осознанно и более полноценно, самостоятельно использовать средства физического воспитания в детском саду и семье.

Воспитательные задачи направлены на разностороннее развитие детей (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое), формирование у них интереса и потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями. Система физического воспитания в дошкольных учреждениях строится с учетом возрастных и психологических особенностей детей.

Первые семь лет жизни ребенка характеризуются интенсивным развитием всех органов и систем. Ребенок рождается с определенными унаследованными биологическими свойствами, в том числе и типологическими особенностями основных нервных процессов (сила, уравновешенность и подвижность). Но эти особенности составляют лишь основу для дальнейшего физического и психического развития, а определяющим фактором с первых месяцев жизни является окружающая среда и воспитание ребенка. Поэтому очень важно создать такие условия и так организовать воспитание, чтобы было обеспечено бодрое, положительно эмоциональное состояние ребенка, полноценное физическое и психическое развитие [1].

Физическое воспитание благоприятствует осуществлению эстетического воспитания. В процессе выполнения физических упражнений следует развивать способность воспринимать, испытывать эстетическое удовольствие, понимать и правильно оценивать красоту, изящество, выразительность движений. Дети также овладевают трудовыми навыками, связанными с оборудованием помещения (устройство ямы с песком для прыжков в длину, заливка катка и т.д.).

Поскольку целью физического воспитания является формирование у детей навыков здорового образа жизни, то для решения задач физического воспитания детей дошкольного возраста используются: гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения и др. Полноценное физическое воспитание достигается при комплексном применении всех средств, так как каждое из них по-разному влияет на организм человека. Гигиенические факторы (режим занятий, отдыха, питания, сна и т.д.) составляет обязательное условие для решения задач физического воспитания [3].

Они повышают эффективность воздействия физических упражнений на организм занимающихся. Например, занятие физическими упражнениями лучше содействует развитию костной и мышечной системы. Чистота помещений, физкультурного инвентаря, игрушек, одежды, обуви служат профилактикой заболеваний. Гигиенические факторы имеют и самостоятельное значение: они способствуют нормальной работе всех органов и систем. Например, регулярное и доброкачественное питание положительно влияет на деятельность органов пищеварения и обеспечивает своевременную доставку другим органам необходимыми питательными веществами, а значит, содействует нормальному росту и развитию ребенка. Полноценный сон обеспечивает отдых и повышает работоспособность нервной системы. Правильное освещение предупреждает возникновение заболевания глаз. Соблюдение твердого режима дня приучает к организованности, дисциплинированности и т.д. Естественные силы природы (солнце, воздух, вода) усиливает положительное влияние физических упражнений на организм, и повышают работоспособность человека. В процессе занятий физическими упражнениями на воздухе при солнечных излучениях или в воде (плавание) возникает положительные эмоции,

повышаются функциональные возможности отдельных органов и систем организма (больше потребляется кислорода, усиливается обмен веществ и т.д.) [12].

Естественные силы природы могут использоваться и как самостоятельное средство. Вода применяется для очищения кожи, механического воздействия на тело человека. Воздух с лесов, садов, парков, содержащий особые вещества фитонциды, способствуют уничтожению микробов, обогащает кровь кислородом, благотворно влияет на организм человека. Солнечные лучи способствуют отложению витамина Д под кожей, убивает различные микробы и охраняет человека от заболевания РАХИТ. Для разностороннего влияния на организм следует принимать все естественные силы природы, целесообразно сочетая их.

Физические упражнения - основное специфическое средство физического воспитания оказывающего на человека разностороннее воздействие. Они используются для решения задач физического воспитания: содействуют осуществлению умственного, трудового, а также являются средством лечения при многих заболеваниях [7].

Движения, физические упражнения считаются специфическим средством физического воспитания. Двигательная активность - биологическая потребность организма, от степени удовлетворения которой зависит здоровье детей, их физическое и общее развитие.

Правильное физическое воспитание детей - одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в первые шесть лет. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстрее утомляется, у него неустойчивое внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, не только ведет к понижению способности, но и расшатывает волю ребенка [20].

Недаром выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы. Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности. В настоящее время в ряде детских учреждений работа по физическому воспитанию ведут организаторы физической подготовки. Но в большинстве дошкольных учреждений проведением занятий по физической культуре по-прежнему занимаются воспитатели [12].

Теория физического воспитания детей дошкольного возраста, имея единое содержание и предмет изучения с общей теорией физического

воспитания, вместе с тем специально изучает закономерности управления развитием ребенка в процессе его воспитания и обучения.

Теория физического воспитания детей дошкольного возраста учитывает возможности работоспособности организма, возникающие интересы и потребности, формы наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, своеобразии преобладающего вида деятельности, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и подготавливается переход ребенка к новой высшей ступени его развития. В соответствии с этим теория физического воспитания детей разрабатывает содержания всех форм организации физического воспитания и оптимальные педагогические условия его реализации [2].

Познавая и учитывая закономерности потенциальных возможностей ребенка каждого возрастного периода, теория физического воспитания предусматривает требования научно обоснованной программы всего воспитательно-образовательного комплекса физического воспитания (двигательные умения и навыки, физические качества, некоторые элементарные знания), усвоение которой обеспечивает детям необходимый уровень физической подготовленности для поступления в школу.

Вместе с тем предусматривается соблюдение строгой последовательности при усвоении детьми программы с учетом возрастных особенностей и возможности ребенка каждого периода его жизни, состояния нервной системы и всего организма в целом.

Превышения требований, ускорение темпа обучения детей, минуя промежуточные звенья программы, следует считать недопустимым, так как это вызывает непосильное напряжение организма, наносящее вред здоровью и нервно-психическому развитию детей.

По этому поводу академик А.В. Запорожец предупреждает об опасной позиции сторонников так называемой искусственной акселерации, стремящихся неразумно использовать возможности маленького ребенка и путем сверхнормального, максимально форсированного обучения доводить его как можно быстрее до высоких ступеней физического и духовного развития [12].

Физическое воспитание в то же время комплексно решает задачи умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания.

Во всех формах организации физического воспитания детей (занятия, подвижные игры, самостоятельная двигательная активность и так далее) внимание воспитателя направляется на воспитание мыслящего, сознательно действующего в меру своих возрастных возможностей ребенка, успешно овладевающего двигательными навыками, умеющего ориентироваться в окружающем, активно преодолевать встречающиеся трудности, проявляющего стремление к творческим поискам. Теория физического воспитания детей дошкольного возраста непрерывно развивается и обогащается новыми знаниями, получаемыми в результате исследований, охватывающих многообразные стороны воспитания ребенка. Данные исследований, проверенных в массовой практике детских учреждений,

вводятся в программы, учебные пособия, учебники и в практическую работу с детьми, содействуя прогрессу всего воспитательно-образовательного процесса. Таким образом, теория физического воспитания детей дошкольного возраста содействует совершенствованию всей системы физического воспитания [5].

Охрана и укрепление здоровья дошкольников представляется возможным при соблюдении следующих условий и факторов успешной организации физического воспитания детей: уметь анализировать и оценивать степень физического здоровья и двигательного развития детей; формулировать задачи физического воспитания на определенный период (на пример, на учебный год) и определять первостепенные из них с учетом особенностей каждого из детей; организовать процесс воспитания в определенной системе, выбирая наиболее целесообразные средства, формы и методы работы в конкретных условиях; проектировать желаемый уровень конечного результата, предвидя трудности на пути к достижению целей; сравнивать достигнутые результаты с исходными данными и поставленными задачами; владеть самооценкой профессионального мастерства, постоянно совершенствуя его [7].

Установлена прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Под действием физических упражнений двигательная активность в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность [13].

Подводя итогу всему вышесказанному мы можем сказать, что необходимо постоянное выявление и выработка тех механизмов и методов, с помощью которых можно организовать физическое воспитание дошкольников таким образом, чтобы оно обеспечивало ребенку гармоничное развитие, помогало детям использовать резервы своего организма для сохранения и укрепления здоровья, приобщения детей к физической культуре как фундаментальной составляющей общечеловеческой культуры.

В данном контексте основными задачами физического воспитания становятся следующие: формирование знаний о здоровье и его укреплении, развитие мотивационных установок на здоровьесбережение, обеспечение достаточного двигательного режима, создание здоровьесберегающей предметно-пространственной среды.

Литература:

1. Антонова, Л.Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях/ Л.Н. Антонова, Т.И. Шульга, К.Г. Эрдынеева. - М.: Изд-во МГОУ, 2004. - 100с. - (Областная целевая программа «Развитие образования Московской области на 2001-2005 гг.»).

2. Борисова, М.М. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Схемы и таблицы / М.М. Борисова, Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова. - М.: Владос, 2003.
3. Вашлаева, Л.П. Теория и практика формирования здоровьесберегающей стратегии педагога в условиях повышения квалификации / Л.П. Вашлаева, Т.С. Панина // Валеология. - 2004. - №4. - С.93-98.
4. Воспитание здорового ребенка: пособие для практических работников детских дошкольных учреждений. 2-е изд.; испр. и допол. - М.: АРКТИ, 2000.
5. Глазырина, Л.Д. Физическая культура – дошкольникам / Л.Д. Глазырина. - М.: Владос, 1999.
6. Губанихина, Е.В. Формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е.В. Губанихина, О.Б. Тихомирова. - Арзамас: АГПИ, 2006.
7. Змановский, Ю.Ф. Воспитательно-оздоровительная работа в дошкольных учреждениях / Ю.Ф. Змановский // Дошкольное воспитание. - 1993. - № 9. - с. 23-25.
8. Змановский, Ю.Ф. Здоровый дошкольник / Ю.Ф. Змановский // Дошкольное воспитание. - 1995. - № 6. - с. 11-17.
9. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века. /Авторы-составители Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саулина Т.Ф. - М.: АРКТИ, 2001.
10. Здоровьесберегающее образование и воспитание / Под ред. В.И. Андреева. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 207 с.
11. Ишмухаметов, М.Г. Нетрадиционные средства оздоровления детей / М.Г. Ишмухаметов // «Начальная школа». - 2005. - № 1. - С. 91.
12. Кенеман, А. В. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева - М.: «Просвещение». - 1972. - 271 с.
13. Казаковцева, Т.С. К вопросу zdravotворческой деятельности в образовательных учреждениях / Т.С. Казаковцева, Т.Л. Косолапова // «Начальная школа». – 2006. - № 4. - С. 68.
14. Карасева, Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т.В. Карасева // «Начальная школа». - 2005. - № 11. - С. 75.
15. Колесов, Д.В. Гигиена и здоровье школьника / Д.В. Колесов, А.Г. Хрипкова. - М.: Просвещение, 1988.
16. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр / Э.Я. Степаненкова. - М.: Издательский центр «Академия». - 2006. - 368 с.

17. Современные программы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста /Автор-составитель С.С. Бычкова. - М.: АРКТИ, 2001.
18. Социальная технология научно-практической школы им. Ю.Ф. Змановского: Здоровый дошкольник /Авторы составители Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Марченко Т.И., Пронина Е.И. - М.: АРКТИ, 2001.
19. Кожухова, Н.Н. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. Практическая подготовка студентов : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова, В.В. Горелова ; под ред. С.А. Козловой. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. - 2008. - 271 с.
20. Терновская, С.А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении / С.А. Терновская, Л.А. Теплякова // Методист. -2005. - №4. - С.61-65.
21. Чурекова, Т.М. Содержание здоровьесберегающего сопровождения в системе непрерывного образования / Т.М. Чурекова, Н.Г. Блинова, А.В. Сапего // Валеология. -2004. - №4. - С.67-70.
22. Шаталова, Г.С. Здоровье человека: философия, физиология, профилактика / Г.С. Шаталова. - М.: МГФ «Знание». - 1997. - 464 с.

РАЗДЕЛ III

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОНЯТИЕ, КЛАССИФИКАЦИЯ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА – КАК ОТРАСЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

По мнению Хуторского А. В., следует различать понятия новшества и нововведения. Если под *педагогическим новшеством* понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то *нововведением* в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем: как на уровне школы, так и на уровне региона, страны.

Понятие «нововведение» мы считаем синонимом понятия «инновация».

В литературе насчитываются сотни определений понятия «инновация». Под инновацией будем понимать нововведение (англ. innovation) - это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации. Инновация - введённый в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях.

Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;

в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;

в систему контроля и оценки уровня образования;

в систему финансирования;

в учебно-методическое обеспечение;

в систему воспитательной работы;

в учебный план и учебные программы;

в деятельность учителя и школьника.

В историческом плане масштаб (объем) нового всегда относителен. Новизна носит конкретно-исторический характер, то есть она может возникать раньше «своего времени», со временем стать нормой или устареть.

В процессе развития школы или вуза, а возможно, и образовательной системы в целом, учитывают:

абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов);

относительную новизну;

псевдоновизну (оригинальничанье), изобретательские мелочи.

Типы нововведений в образовательном учреждении группируются по разным основаниям. Первая классификация нововведений основана на соотносительности нового к педагогическому процессу, протекающему в школе или вузе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений:

в целях и содержании образования;

в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;

в формах и способах организации обучения и воспитания;

в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Вторая классификация нововведений в системе образования основана на применении признака масштабности (объема). Здесь выделяют следующие преобразования:

локальные и единичные, не связанные между собой;

комплексные, взаимосвязанные между собой;

системные, охватывающие всю школу или вуз.

Третья классификация осуществляется по признаку инновационного потенциала. В данном случае выделяют:

модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана, структуры);

комбинаторные нововведения;

радикальные преобразования.

Четвертая классификация нововведений основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику. При таком подходе нововведения относят к замещающим, отменяющим, открывающим или к ретровведениям.

В настоящее время появилась и активно развивается новая наука - педагогическая инноватика. В последние годы внимание учёных к инновациям в образовании приобретает буквально взрывной характер. В то же время нельзя сказать, что на все вопросы, связанные с педагогическими инновациями, получены исчерпывающие ответы.

Что такое педагогическая инноватика? Под педагогической инноватикой понимается *учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике*. Объект педагогической инноватики - процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения - целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная

деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности.

Предмет педагогической инноватики - система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становления личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств. Педагогическая инноватика и её методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования происходящей в настоящее время модернизации образования.

Ключевое понятие в инноватике - *инновационный процесс*. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый. Введение новшеств - это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений.

Подчеркнём единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трёхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения.

Другое системное понятие - *инновационная деятельность* - комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Особенность инновационного процесса - его циклический характер.

Инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея превращаются в социальное, в том числе, образовательное нововведение.

Инновационные процессы следует отличать от локального эксперимента или внедрения отдельных новшеств. Например, введение дополнительного элективного курса в школу ещё не делает её инновационной. Инновационная деятельность характеризуется системностью, интегральностью, целостностью.

Таким образом, деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом и есть инновационная деятельность.

Типология педагогических нововведений

Обоснование типологии педагогических нововведений позволяет изучать специфику и закономерности развития нововведений, выявлять и анализировать факторы, способствующие и препятствующие нововведениям.

Хуторской А.В. предлагает следующую типологию педагогических нововведений, состоящую из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируются на собственный набор подтипов. Перечень оснований составлен с учётом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

В нашей систематике педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

1. *По отношению к структурным элементам образовательных систем:* нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.

2. *По отношению к личностному становлению субъектов образования:* в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. *По области педагогического применения:* в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

4. *По типам взаимодействия участников педагогического процесса:* в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.

5. *По функциональным возможностям:* нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. *По способам осуществления:* плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. *По масштабности распространения:* в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.

8. *По социально-педагогической значимости:* в образовательных учреждениях определённого типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

9. *По объёму новаторских мероприятий:* локальные, массовые, глобальные и т.п.

10. *По степени предполагаемых преобразований:* корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной типологии одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать своё место в различных блоках. Например, такая инновация как образовательная рефлексия учащихся может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: Изд-во Института профессионального образования, 1995.
2. Петровский, Н.В. Образование в контексте современного образования / Н.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1996.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2000.
4. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание / А.В. Хуторской. - М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. - 222 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И НОВАТОРСТВО. МЕТОДИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО ИЗВЕСТНЫХ ПЕДАГОГОВ- НОВАТОРОВ (ПО ВЫБОРУ СТУДЕНТА) И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Проблема педагогического творчества и новаторства находится в центре внимания исследователей на протяжении последних ста лет. Уже в начале XX века инженер Энгельмейер П.К. предпринял первые систематические попытки осмыслить педагогический процесс как творчество. В это же время было положено начало глубоким научным исследованиям проблем творчества и мышления.

Актуализация данного вопроса возникла на исходе столетия в связи с кризисом традиционной европейской системы образования и необходимостью ее реформирования. В 80-90-е гг. были опубликованы работы Загвязинского В.И., Лук А.Н., Кан-Калика В.А., Никандрова Н.Д. и др. К исследованию этой темы обращались многие отечественные педагоги и психологи – Вишнякова Н.Ф., Кочетов А.И., Кухарев Н.В., Наумчик В.Н., Пархоменко В.П., Решетько В.С. Проблема творчества и новаторства стала своеобразной лакмусовой бумажкой исследования проблем образования в целом и основным критерием его эффективности.

Громкова М.И., определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает *признаки*, характеризующие его как целостный процесс:

- наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;

- социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, - это не творчество, а варварство);
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата.

Уровни педагогического творчества рассматриваются с учетом степени сформированности умения анализировать свой труд и его качественные показатели:

«Первый уровень, информационно-воспроизводящий: педагог умеет воспроизводить опыт других, решать простые задачи на пути к результату, анализирует эффективность принимаемых решений в конкретных ситуациях. Это уровень педагога без категории.

Второй уровень, адаптивно-прогностический: педагог умеет трансформировать известную ему информацию, отбирать способы, средства, методы взаимодействия с учащимися с учетом их личных качеств. Этот уровень деятельности педагога соответствует второй категории.

Третий уровень, рационализаторский: педагог проявляет рационализаторские способности (высокую эффективность опыта, умение решать сложные, нестандартные педагогические задачи и находить оптимальные решения). В его работе присутствуют элементы индивидуальности и неповторимости. На этом уровне осуществляет свою деятельность педагог первой категории.

Четвертый уровень, научно-исследовательский: педагог умеет определять концептуальную основу собственного поиска, разрабатывать собственную систему деятельности на основе исследования ее результатов. На этом уровне работает педагог высшей категории.

Пятый уровень, креативно-прогностический: педагог способен выдвигать сверхзадачи и обосновывать способы их решения; вносит существенные изменения в систему образования, трансформирует ее и, овладев механизмом диагностики, идет от алогичного к логике устоявшихся стереотипов. Это уровень педагога экстра-класса». Следующей ступенью профессионального роста и совершенствования учителя является, утверждает Харламов И.Ф., *педагогическое мастерство* – «доведенное до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса». От умелости мастерство отличается тем, что это более совершенный уровень, требующий высокой отточенности используемых обучающих и воспитывающих приемов. В нем могут присутствовать и определенные творческие элементы, и даже методическая новизна, но они не обязательны.

Главное в нем – эффективное применение психолого-педагогической теории, реализация ее идеи и передового опыта, искусное использование различных, пусть даже известных методик, которые способствуют достижению высоких результатов в обучении и воспитании.

Педагогическое новаторство (как и педагогическое творчество) - это поисковая деятельность, реализующая законы творческого мышления в предметной сфере учебно-воспитательного процесса.

Требования к педагогическому новаторству:

- быть явлением в процессе создания принципиально новых форм учебно-воспитательной деятельности:

- обязательно присутствовать в любом виде творческого поиска преподавателя и одновременно соединять в себе в комплексе специфику всех его видов;

- быть средством выявления объектов природного и общественного мира в принципиально новых свойствах, то есть, конкретным, преобразующим предметную среду обучения действием, в котором полностью воплощался бы механизм природного развития - воспроизводства новых форм природной предметности;

- конкретизировать в себе все противоречия творческого поиска педагога.

Причины и факторы, влияющие на повышение уровня новаторства педагогов:

- расстояние во времени - перманентный характер многочисленных крупных изменений - характерная черта современной динамичной эпохи;

- общественный климат - инновационная атмосфера в образовательно-воспитательных учреждениях и в обществе в целом - благоприятная почва для симулирования новаторских процессов, увеличения числа педагогов-новаторов;

- характер общества. Инновации - органическая часть образовательно-воспитательной работы и непрерывно развивающийся процесс, так как самоуправление - постоянная потребность общества;

- характер воспитания. Революционный и переходный педагогический процесс направлен на формирование гармонично развитой, инициативной, творческой личности;

- задачи образовательно-воспитательных учреждений - воспитание студентов в атмосфере новаторства - требование к педагогам;

- оценочный компонент - значение в соответствии с местом, занимаемым в иерархии ценностей:

- творчество, стремление к новым подходам во всех областях жизни и деятельности людей - на высшей ступени;

- удовлетворение материальных потребностей;

- устранение различий между людьми;

- цель нововведений - инновационная деятельность - составная часть преобразования общества, образования, воспитания, стимулирующая их развитие и носящая долговременный стратегический характер;

- методика внедрения инноваций;
- мотивация педагогов;
- риск - недопустимость сбоев или ослабления уровня новаторства, которые сразу скажутся на результатах работы.

Категории преподавателей по их отношению к инновациям

- новаторы - первыми воспринимают новое, считают, что новое хорошо уже потому, что оно новое;
- реализаторы - следуют за новаторами, первыми осуществляют практическую (экспериментальную) проверку ценности инноваций в конкретной среде;
- предварительное большинство - осуществляют новшество после восприятия его большей частью коллег;
- позднее большинство - сомневающиеся, отдают старому большее предпочтение:
- колеблющиеся - принимают инновации в числе последних, крепко связаны со старыми традициями, консервативны в вопросах нововведений.

Стремление к активизации инициативы и творчества детей, к раскрытию личностного потенциала каждого юного человека, к созданию условий «ненавязчивого» обучения возникали в разное время в различных странах. Достаточно вспомнить труды Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко. Эту эстафету подхватили педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др. Идеи и опыт этих педагогов в настоящее время получили широкое признание.

То новое, что принесли учителя-новаторы в педагогику, можно охарактеризовать одной общей фразой – педагогика сотрудничества.

Основная идея педагогики сотрудничества заключается в изменении характера межличностных отношений учителя и ученика. Для нее типична установка на открытое доверительное общение с учащимися, принятие любого из них таким, какой он есть, понимание и сочувствие.

Педагогическая деятельность должна иметь гуманистическую направленность. Это означает, что все действия педагога подчинены реальным интересам личности ребенка, учащегося, взрослого человека. Задача педагога заключается в оказании влияния на поведение ученика с целью его последующего изменения, то есть, осуществить педагогическое воздействие гуманистического, а не авторитарного характера.

Гуманистическая направленность личности учителя является ведущим типом направленности, она предопределяет гуманистический характер профессиональной деятельности, выражающийся в осознании, разработке и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в их индивидуально-личностном развитии и становлении. Гуманистическая направленность личности формируется на базе общечеловеческих ценностей.

«Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса».

«В современной педагогической культуре, являющейся частью культуры общечеловеческой, достойное место занимают прогрессивные концепции, утверждающие необходимость уважительного отношения к личности ребенка, признание и защиту его прав на свободу и развитие, гуманистические и демократические принципы его воспитания и образования».

Далее мы кратко охарактеризуем методические и педагогические находки лишь некоторых учителей-новаторов, а также их гуманистический и творческий характер.

Система В. Ф. Шаталова

Система обучения точным наукам с использованием опорных сигналов разработана Виктором Федоровичем Шаталовым. Система В. Ф. Шаталова включает в себя шесть элементов: повторение, проверку знаний, систему оценки знаний, методику решения задач, опорные конспекты, спортивную работу с детьми. Оглавление учебника и тезисы урока - опорный конспект. Он представляется в виде некой графической схемы из элементов, связанных между собой - «опорных сигналов». Рецепт успеха ученика прост: нужно верить в ребенка и при малейшей возможности давать ему высказаться, чтобы над ним не висел страх оценки, страх отчуждения и осуждения. А во-вторых, учителю нужно очень четко все объяснять.

Главный принцип - сделать ребёнка раскованным, свободным, вселить уверенность в свои силы, увидеть в нем полноценного человека. По мнению Шаталова, все дети могут учиться успешно, однако учитель должен иметь большое терпение. Суть системы в том, чтобы на первом занятии дать ученикам сразу все формулы, законы и понятия в данном предмете. Это и есть точка опоры – «опорные сигналы». Это даёт ученику основные инструменты и уверенность в их использовании. Уверенность в своей способности освоить материал ведёт к тому, что дети САМИ хотят учиться.

На следующих уроках ученики решают задачи любой сложности, отвечают на вопросы. Вместо домашних заданий дети получают большие предложения - им дают задание для самостоятельной работы сразу на полгода, чтобы каждый работал в удобном ему темпе. Практикуются оригинальные формы взаимопроверки учащихся. Широко используются игровые формы учебных занятий. Уроки физического воспитания проводятся ежедневно. В школе Шаталова на каждом уроке каждый ученик получает пятерку. А если что-то недопонял или недоучил, любой имеет возможность исправить оценку, передавая именно эту тему, а не закрывая ее хорошо выученной следующей. Любую нежелательную для ученика оценку он имеет право исправить в любой день.

Основные постулаты педагогической системы В. Ф. Шаталова:

1. Объяснять материал предельно понятно, даже упрощенно, для чего следует:

- снимать лишние нагрузки на внимание ребят, повторяя одно и то же 3 - 4 раза разными словами;

- давать за один урок не одну теорему, а обучать крупным блоком, в котором «темы взаимосвязаны». Так, он дает за один урок следующие темы: «Бесконечные прогрессии», «Предел», «Вывод формулы суммы членов бесконечно убывающей прогрессии», «Основные теоремы о пределах», И достигает лучших результатов, ибо «именно дробление материала на 5 уроков, как это предусматривала программа тех лет, затрудняло восприятие, разрывало целое на отдельные фрагменты, мешало увидеть их взаимосвязанность»;

- передавать учащимся самую суть, тогда уменьшается объем запоминания. В результате материал хорошо понимается и запоминается на 70%. Работает логическая память, а она эффективнее механической.

2. Не разрешать, чтобы учащиеся одновременно слушали и записывали. Он разрывает эти два процесса, т. е. использует закономерность: распределять внимание на письмо и понимание, так как аудирование развито не у всех одинаково. Сначала учащиеся слушают, потом они либо записывают, либо Шаталов дает им возможность повторить.

3. Осуществлять опережающее рассмотрение теории, закреплять ее в блок-схемах или опорных конспектах, в которых сжато отражается логическая последовательность материала. Изображать красочно, ярко, необычно, использовать закономерность зрительного анализатора. Повышается эффективность работы памяти, когда учащийся сам составляет логический план или опорный конспект. Все это облегчает им запоминание. Опорные конспекты дают возможность самоконтроля, взаимоконтроля и контроля со стороны родителей.

4. Вести контроль знаний учащихся по этим блок-схемам. Учащийся должен по памяти нарисовать этот опорный конспект и по нему восстановить содержание учебного материала. Использовать закономерность повторения контроля. Больше всего забывается информации в первые три дня (« 40, 30%). Поэтому сначала надо контролировать ежедневно, а примерно через месяц процесс забывания идет медленнее (и 27%) и можно проводить отсроченный контроль.

5. Проводить занятия в пределах традиционного обучения с опорой на школу памяти, но не исключая и мышление учащихся.

6. Создавать в классе такую атмосферу, в которой каждый ученик чувствует себя спокойно и уверенно. Это является главной предпосылкой для творческой и деятельностной атмосферы, помогающей развитию способностей и интереса учащихся.

7. Применять принцип поурочного балла, т. е. спрашивать каждого учащегося на каждом уроке. В организации разнообразного контроля и опроса учащихся, несомненно, сказывается талант самого В. Ф. Шаталова.

8. Дать каждому учащемуся возможность улучшить свой балл. Этот принцип называется «открытые перспективы». Причем не тогда, когда того вызовет преподаватель, а когда сам учащийся почувствует, что он знает материал уже лучше и может повысить свою отметку.

9. Гуманное отношение к учащимся и родителям. Вот небольшой пример: часто в семье бывают конфликты у родителей с детьми из-за того, что в дневнике не записано домашнее задание. У Шаталова такого быть не могло, он давал учащимся на уроке от двух минут до двух секунд, чтобы они провели взаимоконтроль правильности записи домашнего задания в дневнике.

7 принципов системы Шаталова

- Обучение на высоком уровне сложности.
- Бесконфликтность.
- Быстрое движение вперед.
- Открытые перспективы.
- Сверхмногократное повторение.
- Ведущая роль теоретических знаний.
- Гласность.

5 основных методических элементов:

- Опорные сигналы для изучения теории.
- Контроль усвоения знаний.
- Спортивная работа с детьми.
- Методика решения задач различной сложности.
- Многократное повторение.

Ни одному элементу нельзя отдавать предпочтения, они действуют только вместе, как система.

Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили

Амонашвили Шалва Александрович – академик Российской Академии Образования, учёный-практик. Разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, личностный подход, оригинальные методики обучению языку и математике. Является автором гуманно-личностной технологии, которая по своему характеру является обучающей и воспитательной. Целью данной работы является краткое рассмотрение основных принципов и методических приёмов данной технологии.

По своей организационной форме – это традиционная классно-урочная технология с элементами дифференциации и индивидуализации. Основные методы – объяснительно-иллюстративные, игровые с элементами проблемности, творчества. Концептуальными положениями гуманно-личностной технологии являются положения личностного подхода педагогики сотрудничества, которая трактуется как идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скреплённой взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Основные целевые ориентации технологии:

- Способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребёнке благородного человека путём раскрытия его личностных качеств.
- Благоустройство души и сердца ребёнка.

- Развитие и становление познавательных сил ребёнка.
- Обеспечение условий для расширенного и углублённого объёма знаний и умений.
- Идеал воспитания – самовоспитание.

Амонашвили Ш. А. категорически выступает против отметок. «Отметки – это костыли хромой педагогики или жезл, олицетворяющий императивную власть педагога». Вместо количественной оценки предлагает качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка. «Детям не нужны отметки, они и без них будут учиться, если учение мы превратим в процесс развития познавательных стремлений» - говорит педагог и создаёт для этого все условия.

Амонашвили Ш. А. говорит о воспитании гуманных чувств у детей, которое связывает с развитием способности к сопереживанию и переживанию вообще. «Да, я хочу, чтобы мои дети время от времени оказывались под сильными впечатлениями... Духовный мир ребёнка может обогащаться только в том случае, если он это богатство впитывает через дворцы своих эмоций, через чувства переживания, радости, гордости...». Средством, которое активно воздействует на чувства и разум ребёнка, является литература. На уроках чтения ведётся непринуждённый разговор о книгах, о поступках людей, об отношениях между ними, о добре и зле. Он не навязывает детям своих оценок, просто «наравне» с ними размышляет вслух, что ему нравится, что не нравится, почему. Даёт возможность детям поспорить с ним, размышлять. Разговор ведётся в соответствии с нормами общения, используются выражения: «По моему мнению... Мне представляется... Извините, но я думаю иначе... Простите, что перебиваю...» Дети играют в «героя»: Тома Сойера, Пеппи, Маленького принца. Каждый играет героя таким, каким представляет, а все дети ухаживают за ним как за настоящим героем, всё без шуток – таков уговор.

Урок в данной технологии – это ведущая форма жизни детей, а не только процесса обучения: урок-солнце, урок-радость, урок-дружба, урок-творчество, урок-труд, урок-игра, урок-встреча, урок-жизнь.

Основные установки в гуманно-личностной технологии
Ш. А. Амонашвили:

- Отношение добра, отзывчивости, сопереживания, дружбы, взаимопомощи, уважения к личности – основа совместной работы учителя и детей.
- Вера в возможности каждого ученика, поощрение детей.
- Радоваться вместе с детьми, проявлять интерес к их жизни, учитывать их мнение.
- Учить этике общения, искусству спора, добиваться от детей обдуманых решений.
- Создавать ситуации морального выбора, использовать на практике приобретённые морально-этические знания и нравственные убеждения.

Законы учителя: любить ребенка, понимать ребенка, восполняться оптимизмом к ребенку.

Принципы: очеловечивания среды вокруг ребенка, уважение личности ребенка, терпение в процессе становления ребенка.

Заповеди: верить в безграничность ребенка, в свои педагогические способности, в силу гуманного подхода к ребенку.

Опоры в ребенке: стремление к развитию, к взрослению, к свободе.

Личностные качества учителя: доброта, открытость и искренность, преданность.

«В школе на уроке ребёнок должен находиться в гуще жизни, радоваться участию в коллективной познавательной деятельности, видеть, с каким вниманием прислушиваются к его соображениям, как коллектив нуждается в нём, какое уважение проявляет к его личности. Ему должны приносить радость общения с педагогом и товарищами, их успехи, в которых он увидит результат своего участия и свои перспективы». Ребёнку, как общественному существу, присуще стремление к познанию, общению, самоутверждению, самоотдаче. Задача педагога – создавать условия, способствующие всестороннему проявлению этих стремлений.

Опережающее обучение С. Н. Лысенковой

Лысенкова Софья Николаевна предприняла попытку преодолеть те трудности, с которыми чаще всего не справляются многие учителя начальных классов. Ее организационно-методическая система обучения по сути своей является конкретизацией теории управления психическим развитием ребенка в процессе обучения, заложенной в трудах Л.С. Выготского и получившей дальнейшее развитие в исследованиях многих ведущих советских психологов.

В системе работы С.Н. Лысенковой большое значение имеет перспективная подготовка, т.е. попутное прохождение трудных тем (которые будут изучаться по программе значительно позже) в связи с изучаемым в данный момент, на данном уроке. После такой многократной подготовки к объяснению нового трудного материала это объяснение носит характер обобщения уже известного и основательного его закрепления. Важнейший принцип организационно-методической системы С.Н. Лысенковой - опережение, или перспективное опережающее изучение трудных вопросов и тем программы. В данном случае учитель руководствуется главным образом не логикой учебной программы, а логикой развития учащихся. Большим подспорьем в этой работе служат специально разработанные опорные схемы, таблицы, комплекты карточек, или, одним словом, опоры. Это, по существу, выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения учителя. Организация работы с помощью схем-опор обычно такова, что детям не приходится их записывать в рабочих тетрадях, специально заучивать, они просто находят нужную опору и работают с ней. Ответ у доски также строится на опорах, и потому даже слабые учащиеся не боятся сделать ошибку, они учатся с желанием, верят в свои силы. При использовании опор действительно обучающим и воспитывающим становится опрос учащихся на уроке. Взаимопомощь и взаимовыручка учат

детей доброте, учат слушать и слышать товарища, быть внимательным к тому, что он делает и говорит, своевременно включаться в анализ его ответа, доказывать его правоту или указать на ошибки.

В дальнейшем опоры становятся очень важным средством, организующим учебный труд. В сущности, опоры представляют собой материализацию учебных действий. Многие из них моделируют основные связи и зависимости в учебном материале, создают оптимальные условия формирования понятий.

Создание на уроке положительного эмоционального настроения детей через обеспечение всем и каждому успеха в труде - также существенная отличительная черта методики С.Н. Лысенковой.

Одновременно учитель осуществляет дифференцированный подход к детям с учетом способностей, степени овладения материалом предмета. Общий темп обучения при этом растет. Создается резерв времени, который рационально используется в работе над сложными темами и разделами.

В системе работы С.Н. Лысенковой большое значение имеет перспективная подготовка, т. е. попутное прохождение трудных тем (которые будут изучаться по программе значительно позже) в связи с изучаемым в данный момент, на данном уроке. После такой многоразовой подготовки к объяснению нового трудного материала это объяснение носит характер обобщения уже известного и основательного его закрепления.

В целях установления обратных связей на уроке, получения информации о степени понимания, усвоения учебного материала учащимися С.Н. Лысенкова ввела комментированное управление. Ведущий мыслит вслух, он комментирует все свои действия и делает это в заданной логике, класс должен внимательно за ним следить. А это очень большая ответственность. «Весь класс подчиняется управлению учителя, управлению своего товарища-ученика,- пишет С.Н. Лысенкова.- Повышаются авторитет ответа, внимание к ответу товарища, ведь он отвечает не только учителю, а учит всех, кто сидит за партами... По мере продвижения от 1 к 3 классу комментируемое управление переходит в доказательное комментирование - рассуждение при решении задач, уравнений, при выполнении сложных грамматических заданий».

Новизна методической системы видится, прежде всего, в наборе четко алгоритмизированных дидактических знаков, схем, таблиц, карточек, которые выполняют, по мнению автора, опорную функцию в организации учения и в управлении мышлением учащихся. Успех опорных сигналов как методических приемов обусловлен тем, что они выражают все аспекты сложной категории способов обучения: логико-гностический, источниковый, психологический, управленческий. С помощью методики С.Н. Лысенковой учитель, чувствуя трудности детей в переходе от чувственно-наглядного восприятия к абстрактно-логическому, обеспечивает преодоление этих трудностей системой условных знаков, схематических моделей, которые помогают учащимся овладевать мыслительными приемами. На уроках полностью используются возможности опорных схем в целях индивидуализации

обучения, дифференцирования заданий каждому ученику, в развитии самостоятельности при решении познавательных задач.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. В школу- с шести лет / Ш.А. Амонашвили. - М.: Педагогика,1986.
2. Амонашвили, Ш. А. Единство цели/ Ш.А. Амонашвили. - М.: Просвещение,1987.
3. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте дети! / Ш.А. Амонашвили. - М.: Просвещение,1983.
4. Амонашвили, Ш. А. Как живете дети? / Ш.А. Амонашвили. - М.: Просвещение, 1986.
5. Борисенков, В.П., Краевский В.В., Кутьев В.О., Турбовский Я.С. Философия образования / В.П. Борисенков, В.В. Краевский, В.О. Кутьев, Я.С. Турбовский // Педагогика, 1995. - № 4. - С. 2-6
6. Виноградов, С. По материалам публикации «Система Шаталова. Годовой курс - За 10 часов!» / С. Виноградов // Наука и жизнь, 2008, №2.
7. Гончарова, Т.И. Уроки истории – уроки жизни. Из опыта работы учителя истории 536-й школы Ленинграда / Т.И. Гончарова. – М., 1986. – 130 с.
8. Громкова, М.И. О педагогической подготовке преподавателя школы / М.И. Громкова // Высшее образование в России, 1994. - № 4. – С. 9-12.
9. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
10. Кочетова, А. Коллективное педагогическое творчество / А. Кочетова // Народное образование, 2004 .- № 2. – С.72-84.
11. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990.
12. Лаврентьев, Г.В. Инновационность как один из принципов педагогики /Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева // Народное образование. 1999. № 5. – С.107-112
13. Лебедев, О.Е. «Каждый учитель должен стать творцом» - в этом инновационные ресурсы системы образования/ О.Е. Лебедев // Советская педагогика, 1989. - № 6. – С. 6-8.
14. Левко, А.И. Педагогическое творчество и его социально-культурные основания / А.И. Левко // Адукацыя і выхаванне, 2004. - № 9. – С.33-44.
15. Лысенкова, С.Н. Когда легко учиться. – 2-е изд., испр. и доп./ С.Н. Лысенкова. – М.,: Педагогика, 1985. – 175 с.
16. Лысенкова, С.Н. Методом опережающего обучения/ С.Н. Лысенкова. - М.: Просвещение, 1988.
17. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую профессию / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М., 1999. – 256 с.
18. Ройтман, И.А. Каким должен быть новатор? / И.А. Ройтман // Советская педагогика. – С. 124-128.

19. Скаткин, М.Н. Основные понятия современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 196с.
20. Ульяновская, У.В. Организационно-методическая система обучения Лысенковой С.Н. / У.В. Ульяновская, Т.Г. Пешкова // Вопросы психологии, 1987. № 3. – С.156-157.
21. Фролова, Т.В. Развитие педагогического творчества в школе / Т.В. Фролова, Т.Ю. Колошина, Г.Ф. Похмелкина, С.Ю. Степанов // Советская педагогика, 1991. - №6. – С. 20-25.
22. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Советская педагогика, 1992. - №7-8. – С.11-15
23. Чоботарь, А. Донецкий феномен / А. Чоботарь // Народное образование, 1991. - № 4. – С. 54-58.
24. Шаталов, В.Ф. Учить всех, учить каждого / В.Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М., 1990. – 190 с.

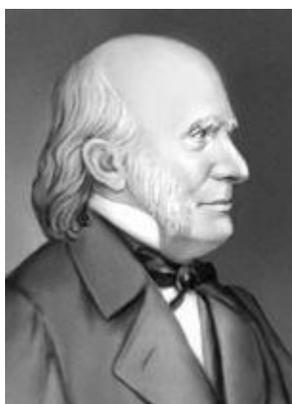
История развития педагогической мысли



Ян Амós Кóменский (чеш. Jan Amos Komenský, лат. Comenius; 28 марта 1592, Нивнице, Южная Моравия - 15 ноября 1670, Амстердам) - чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы;



Иоганн Генрих Песталоцци (нем. Johann Heinrich Pestalozzi, 12 января 1746, Цюрих,- 17 февраля 1827, Бругг) - швейцарский педагог, один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVII - начала XIX века, внёсший значительный вклад в развитие педагогической теории и практики. Разработанная Иоганном Генрихом Песталоцци теория элементарного природосообразного воспитания и обучения представляет собой не только исторический интерес, но продолжает сохранять актуальность. Он первым высказал мысль о необходимости параллельного и гармоничного развития всех задатков человеческой личности - интеллектуальных, физических, нравственных;



Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (нем. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg) - немецкий педагог, либеральный политик. Выступал за секуляризацию школ. Дистервег стремился к объединению немецкого учительства: в 1831-41 годах он создал в Берлине четыре учительских общества, а в 1848 году был избран председателем «Всеобщего немецкого учительского союза». Дистервег издавал педагогический журнал «Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht» (1827-1866) и ежегодник «Pädagogisches Jahrbuch» (1851-1866);



Константи́н Дми́триевич Уши́нский (19 февраля (2 марта) 1824, Тула - 22 декабря 1870 (3 января 1871), Одесса) - русский педагог, основоположник научной педагогики в России. Основа его педагогической системы - требование демократизации народного образования и идея народности воспитания. Педагогические идеи Ушинского отражены в книгах для первоначального классного чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (2 т. 1868-1869) и других педагогических работах;



Анто́н Семёнович Мака́ренко (1 (13) марта 1888, Белополье, Сумской уезд, Харьковская губерния, Российская империя - 1 апреля 1939, станция Голицыно, Московская область) - советский педагог и писатель. Свидетельством международного признания А. С. Макаренко стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырёх педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Это - Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко;



Васи́лий Алекса́ндрович Сухомли́нский (28 сентября 1918, с. Васильевка Александрийского уезда Херсонской губернии, Украинская Держава - 2 сентября 1970, пос. Павлыш Онуприевского района Кировоградской области, Украинская ССР) - выдающийся советский педагог-новатор. Член-корреспондент Академии педагогических наук СССР (1968), кандидат педагогических наук (1955), заслуженный учитель школы Украинской ССР (1958), Герой Социалистического Труда (1968);



Лернер Исаак Яковлевич (4 апреля 1917 – 1 марта 1996) - советский педагог. Доктор педагогических наук, профессор. Член-корреспондент АПН СССР с 20 декабря 1990г., действительный член РАО с 15 июня 1992г. Состоял в Отделении философии образования и теоретической педагогики.[2] Заслуженный деятель науки РСФСР (1987). С 1985 по 1991 год руководил разработкой теории построения современного школьного учебника. Сын Георгий Исаакович Лернер продолжатель образовательных традиций своего отца, к.п.н, зав. лабораторией биологии Московского института открытого образования;



Васи́лий Порфи́рьевич Ва́хтеров (13(25)января 1853, Арзамас - 3 апреля 1924, Москва) - известный российский педагог, ученый, методист начальной школы, деятель народного образования. Опираясь на эволюционную теорию Ч. Дарвина, явился основоположником известной педагогической концепции, которая получила название «Эволюционная педагогика». Её основу составляет идея развития, то есть трактовка обучения и воспитания как поступательного движения, соединённая с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса («Основы новой педагогики», 1913, 1916).

В помощь студенту:

Примерная рекомендуемая структура ответа студента на вопросы при проверке знаний:

1. Что такое...

- Формулировка определений, базисных категорий и понятий.
- Объяснение, расшифровка (при необходимости).
- Альтернативные определения (если имеются).
- Комментарий (научное и живое практическое истолкование).

2. Генезис...

- Откуда есть, пошло, когда и как появилось впервые, как определялось.
- Что известно о первоисточниках.
- Как происходило дальнейшее развитие.
- Современное состояние (краткий комментарий).

3. Сущность...

- Система и ее структура.
- Общие принципы строения.
- Анализ компонентов системы, связей между ними.
- Закономерности развития и функционирования.

4. Технология...

• Основные технологические схемы реализации в отечественной и зарубежной школе.

- Преимущества и недостатки.
- Передовой отечественный и мировой опыт.
- Существующие и нерешенные вопросы (проблемы).

5. Собственные оценки...

- Альтернативные взгляды, способы реализации.
- Ваши собственные оценки, предложения, их обоснованность.
- Если бы министром (директором) были вы, то...

**Тест для самопроверки
по вопросам общей педагогики, дидактики, теории воспитания**

1 блок заданий с выбором одного правильного ответа.

1. Педагогика - это
 - а) искусство воздействия воспитателя на воспитанника;
 - б) наука о законах воспитания и образования;
 - в) наука, которая занимается изучением вопросов обучения и образования.

2. Роль воспитания в жизни и развитии общества состоит
 - а) в передаче общественно-исторического опыта от старшего поколения к младшему;
 - б) в подготовке к труду подрастающего поколения;
 - в) в оказании помощи людям в борьбе за выживание;
 - г) в передаче подрастающему поколению опыта владения и увеличения материальных богатств;
 - д) в передаче подрастающему поколению знаний, морали, трудового опыта.

3. Целостность педагогического процесса заключается
 - а) в подчинении составляющих его процессов единой цели;
 - б) в том, что педпроцесс не делится на составные части;
 - в) в том, что между составляющими его процессами нет различий.

4. Дидактика – это
 - а) наука о способах обучения;
 - б) отрасль педагогики, которая изучает проблемы образования и обучения;
 - в) теория воспитания в процессе обучения;

5. Классно-урочную систему обучения впервые обосновал
 - а) Я.А. Коменский; б) К.Д. Ушинский; в) Ф. А. Дистервег; г) И.Г. Песталоцци;
 - д) Ж.Ж. Руссо

6. Сущность обучения состоит
 - а) в формировании у учащихся знаний, умений и навыков;
 - б) во взаимодействии учителя и учащихся;
 - в) в общении, в процессе которого происходит познание, усвоение общественно-исторического опыта, овладение той или другой деятельностью, лежащей в основе формирования личности;
 - г) организация самостоятельной учебной работы учеников с целью овладения знаниями, умениями и навыками.

7. Принцип обучения - это
 - а) способ деятельности учителя;
 - б) нормативное положение, регулирующее процесс организации обучения;

8. Методом обучения называется

- а) способ передачи знаний;
- б) путь познавательной деятельности учителя, направленный на выполнение задач образования;
- в) способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение задач обучения, воспитания, развития;
- г) способ деятельности учителя, раскрывающий логику движения содержания образования;
- д) путь движения мысли от учителя к учащимся с целью передачи знаний последним.

9. К формам организации обучения относится

- а) наблюдение; б) объяснение; в) убеждение; г) урок; д) поощрение.

10. Для формирования умений применять знания по образцу, быстроты выполнения заданий целесообразно использовать метод обучения:

- а) проблемное изложение; б) репродуктивный; в) исследовательский метод.

11. Современную концепцию содержания образования разработали

- а) В.В. Краевский, И.Я. Лернер;
- б) В.В. Краевский, М.И. Махмутов;
- в) И.Я. Лернер, М.А. Данилов;
- г) Л.В. Занков, М.А. Данилов;
- д) В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Л.В. Занков.

12. Теорию коллектива разработал

- а) М.Н. Скаткин; б) П.П. Блонский; в) С.Т. Шацкий; г) Д. Дьюи; д) А.С. Макаренко.

13. Поощрения и наказания относятся к группе методов:

- а) формирования общественного сознания;
- б) стимулирования положительного поведения детей;
- в) организации деятельности детей.

14. В коллективе на личность воздействуют как непосредственно педагог, так и опосредованно актив и другие его члены – это сущность принципа:

- а) перспективных линий;
- б) сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы;
- в) систематичности;
- г) параллельного действия.

15. Принцип параллельного действия предложил и описал

- а) Ю.К. Бабанский;
- б) В.А. Сухомлинский;

- в) С.Т. Шацкий;
- г) П.П. Блонский;
- д) А.С.Макаренко.

16. Общение педагога и детей в воспитании характеризуют

- а) субъект-объектные отношения; б) объект-объектные отношения; в) субъект-субъектные отношения.

17. Пример, диспут, рассказ, беседа, лекция относятся к методам

- а) формирования общественного сознания;
- б) стимулирования положительного поведения;
- в) организации деятельности детей.

18. Главным показателем результативности воспитательной работы является

- а) разнообразие применяемых педагогом методов и форм деятельности;
- б) сотрудничество образовательного учреждения с общественными организациями;
- в) совершенствование личности ребенка, его постоянное стремление к самосовершенствованию.

19. Встречи с деятелями искусства, экскурсии в природу, кружки, веселые старты – это

- а) методы воспитания; б) формы воспитания; в) средства воспитания.

20. Требования, упражнения, приучение относятся к методам

- а) стимулирования положительного поведения;
- б) формирования общественного сознания;
- в) организации деятельности детей.

21. Я.А. Коменский «золотым правилом» назвал принцип

- а) научности; б) доступности; в) систематичности; г) наглядности.

22. Книги, картины изобразительного искусства, кинофильмы, коллектив – это

- а) средства воспитания; б) методы воспитания; в) формы воспитания.

23. Эстетическое воспитание - это

- а) формирование эстетического восприятия, суждений, чувств средствами искусства;
- б) формирование искусствоведческих знаний, эстетического отношения к искусству и творчеству;
- в) формирование творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать эстетическое в жизни и искусстве

24. Умственное воспитание – это

- а) целенаправленное, систематическое воздействие на детей с целью подготовки их к школе, к труду;
- б) целенаправленная деятельность педагога по развитию умственных способностей детей, по формированию культуры умственного труда и овладению системой научных знаний;
- в) формирование у учащихся научных взглядов и убеждений;
- г) формирование единства сознания, мышления, чувств и воли, осуществляющееся во взаимосвязи воспитательного процесса и жизни.

25. К методам организации деятельности относятся

- а) упражнения б) диспут; в) наблюдение; г) внушение; д) одобрение.

26. К типам уроков не относят

- а) урок изучения нового материала;
- б) компьютерный урок;
- в) урок обобщения и систематизации;
- г) комбинированный урок;
- д) урок контроля и коррекции;
- е) урок совершенствования знаний умений и навыков.

27. Основными понятиями педагогики являются

- а) воспитание, образование, психические процессы, обучение;
- б) воспитание, обучение, гуманизм, образование;
- в) воспитание, обучение, педагогический процесс, мораль;
- г) воспитание, образование, педагогический процесс, учебная деятельность.

28. Движущими силами процесса обучения являются

- а) развитие учащихся;
- б) противоречия между потребностями учащихся в усвоении ЗУН и реальными возможностями их удовлетворения;
- в) цели обучения.

29. Изучение одних и тех же вопросов на расширенной основе, с элементами усложнения предполагает

- а) концентрическое построение учебных программ;
- б) линейное построение учебных программ;
- в) стандартизированное построение учебных программ.

30. Непосредственную связь обучения детей с жизнью и деятельностью предполагает принцип

- а) прочности;
- б) систематичности и последовательности;
- в) активности и самостоятельности;
- г) связи обучения с практикой.

31. Уважение личности ребенка, предъявление разумных и посильных требований характерны для

- а) индивидуального подхода к воспитанию;
- б) личностного подхода к воспитанию;
- в) гуманистического подхода к воспитанию;
- г) деятельностного подхода к воспитанию.

32. На основании источника получения знаний методы обучения делят на:

- а) словесные, репродуктивные, наглядные, практические;
- б) словесные, проблемные, наглядные, практические;
- в) словесные, наглядные, практические;
- г) словесные, репродуктивные, проблемные, наглядные, практические.

33. К средствам физического воспитания относятся:

- а) режим, естественные силы природы;
- б) режим, естественные силы природы, урок физкультуры, физические упражнения;
- в) режим, естественные силы природы, физические упражнения.

34. Воспитание трудолюбия включает

- а) формирование потребности в труде, трудовых умений и навыков;
- б) формирование потребности в труде, трудовых умений и навыков, волевой сферы;
- в) формирование потребности в труде, трудовых умений и навыков, научного мировоззрения.

35. Формами организации учебной деятельности учащихся на уроке являются:

- а) индивидуальная, групповая;
- б) индивидуальная, групповая, фронтальная;
- в) индивидуальная, групповая, комбинированная, фронтальная.

36. К словесным методам обучения относятся:

- а) беседа, рассказ, объяснение;
- б) наблюдение, беседа, показ иллюстраций;
- в) упражнение, наблюдение, демонстрация опыта.

37. К наглядным методам обучения относятся:

- а) наблюдение, объяснение, показ иллюстраций;
- б) наблюдение, показ таблиц, демонстрация опыта;
- в) упражнение, объяснение, демонстрация опыта.

38. Личностно-ориентированные технологии обучения требуют от учителя знаний

- а) особенностей характера, темперамента ученика;

- б) уровня развития культуры ученика, особенностей его характера;
- в) уровня развития культуры ученика, особенностей его характера, темперамента;
- г) уровня развития культуры ученика, особенностей его характера, темперамента, потенциала педагогического коллектива.

39. Необходимость привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала предполагает принцип

- а) прочности;
- б) систематичности и последовательности;
- в) наглядности;
- г) доступности.

40. На выбор методов воспитания влияют

- а) задачи, содержание;
- б) задачи, содержание, возрастные особенности детей;
- в) задачи, содержание, возрастные особенности детей, уровень педагогической квалификации.

Ответы

1-б	11-а	21-г	31-в
2-а	12-д	22-а	32-в
3-а	13-б	23-в	33-в
4-б	14-г	24-б	34-б
5-а	15-д	25-а	35-б
6-в	16-в	26-б	36-а
7-б	17-а	27-г	37-б
8-в	18-в	28-б	38-в
9-г	19-б	29-а	39-в
10-б	20-в	30-г	40-в

2 блок заданий с выбором всех правильных ответов

1. Источниками развития педагогической науки являются

- а) практический опыт воспитания;
- б) биологический закон сохранения рода;

- в) опыт педагогов – новаторов;
- г) философские, педагогические и психологические труды.

2. Задачами педагогики являются

- а) выявление закономерностей воспитания и обучения;
- б) разработка систем обучения и воспитания;
- в) воспитание и обучение;
- г) прогнозирование развития образования;

3. К факторам развития личности относятся

- а) наследственность; б) ученический коллектив; в) воспитание; г) среда; д) взаимодействие педагогов и родителей.

4. Функции процесса обучения - это

- а) образовательная; б) описательная; в) координирующая; г) развивающая; д) воспитательная.

5. Содержание образования отражают

- а) принципы обучения; б) методы обучения; в) учебная программа;.....
- г) учебный план; д) учебник.

6. Учебный план включает

- а) федеральный компонент;
- б) наглядный компонент;
- в) школьный компонент;
- г) национально- региональный компонент.

7. К методам обучения относятся

- а) рассказ; б) упражнение; в) показ иллюстрации; г) экскурсия; д) кружок.

8. На основании источника получения знаний методы обучения делят на:

- а) словесные; б) репродуктивные; в) практические; г) наглядные; д) проблемные

9. Основные признаки, характеризующие коллектив:

- а) общая цель и общая деятельность;
- б) выборный руководящий орган;
- в) наличие одного лидера;
- г) отношения ответственной зависимости.

10. Вторую стадию развития коллектива характеризуют:

- а) усиление влияния актива;
- б) актив в состоянии руководить членами коллектива;
- в) все вопросы решаются сообща;
- г) меньшинство подчиняет себе большинство;

д) выделяется актив.

11. Методами формирования познавательного интереса учащихся являются
а) предъявление требований; б) анализ жизненных ситуаций; в) создание ситуаций успеха; г) учебные дискуссии;

Ответы

1) а, в, г	5) в, г, д	9) а, б, г
2) а, б, г	6) а, в, г	10) а, б, в
3) а, в, г	7) а, б, в	11) б, в, г
4) а, г, д	8) а, в, г	

Тестовые задания для самопроверки по дошкольной педагогике

1. Дошкольная педагогика развивается в тесной взаимосвязи с наукой
 - а) социологией
 - б) биофизикой
 - в) антропологией
2. Специально организованный процесс взаимодействия педагога и учащихся, направленный на овладение определённой суммой знаний, умений, навыков, действий, привычек поведения – это содержание понятия
 - а) воспитание
 - б) обучение
 - в) образование
3. Одной из задач эстетического воспитания дошкольников является
 - а) формирование художественных умений в области разных искусств
 - б) воспитание культурно-гигиенических навыков
 - в) формирование системы элементарных знаний о природных явлениях
4. Изменения в развитии личности ребёнка или отдельных его качеств, которые происходят под влиянием совокупности факторов: внутренних и внешних, природных и социальных, объективных и субъективных – это содержание понятия
 - а) воспитание
 - б) формирование
 - в) развитие
5. Взаимопомощь и отзывчивость являются значимыми характеристиками

- а) коллективизма
 - б) гуманности
 - в) патриотизма
6. Специально организуемый и управляемый процесс, цель которого подготовить подрастающее поколение к жизни, содействовать развитию личности – это содержание понятия
- а) обучение
 - б) воспитание
 - в) развитие
7. Обучение детей умениям красиво и правильно есть, пользуясь необходимыми приборами; быть опрятным; следить за своей позой, осанкой; владеть речевым этикетом – всё это является содержанием воспитания
- а) культуры поведения
 - б) физической культуры
 - в) эстетической культуры
8. Начальные этапы познания действительности обеспечиваются такими процессами, как
- а) память, мышление
 - б) воображение, восприятие
 - в) ощущение, восприятие
9. Самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной и художественный труд – это
- а) формы организации трудовой деятельности детей
 - б) виды труда дошкольников
 - в) средства трудового воспитания дошкольников
10. Содержательные взаимосвязи между детьми характеризуются
- а) дружбой
 - б) взаимопомощью
 - в) отзывчивостью
11. Разработкой классификации методов нравственного воспитания дошкольников занимались
- а) Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачёв, И.П. Подласый
 - б) В.Г. Нечаева, В.И. Логинова
 - в) Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков
12. Авторами систем сенсорного воспитания являются
- а) М. Монтессори, Ф. Фребель, Е.И. Тихеева
 - б) Л.С. Выготский, А.А. Запорожец, Л.А. Венгер
 - в) И.М. Сеченов, И.П. Павлов
13. К задачам нравственного воспитания не относится воспитание
- а) трудолюбия
 - б) коллективизма

в) культурно-гигиенических навыков

14. Стремление ребёнка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании проникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения – это содержание понятия
- а) познавательный интерес
 - б) любознательность
 - в) познавательная активность
15. Процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества – это содержание понятия
- а) социализация личности
 - б) педагогическая культура
 - в) художественное образование
16. К продуктивным видам детской деятельности относится
- а) игровая деятельность
 - б) трудовая деятельность
 - в) умственная деятельность
17. Сфера действительности, которая воспроизводится детьми в сюжетно-ролевой игре, является
- а) содержанием игры
 - б) сюжетом игры
 - в) ролью в игре
18. Особенности организации труда исследовались
- а) В.И. Логиновой, Г.В. Хухлаевой
 - б) Т.А. Марковой, Л.А. Пенъевской, А.Г. Ружской
 - в) Р.С. Буре, С.А. Козловой, В.Г. Нечаевой, Л.Г. Нисканен
19. Поручение, дежурства, общий, коллективный труд – это
- а) формы организации трудовой деятельности детей
 - б) виды труда дошкольников
 - в) средства трудового воспитания дошкольников
20. Обучающая задача, игровые действия, правила – являются структурными компонентами
- а) дидактической игры
 - б) сюжетно-ролевой игры
 - в) театрализованной игры
21. Игры, специально созданные народной или научной педагогикой для решения определенных задач обучения и воспитания, с готовым содержанием и фиксированными правилами относятся к группе
- а) сюжетно-ролевых игр
 - б) игр с правилами
 - в) театрализованных игр

22. Кукла как вид игрушки принадлежит к группе
- сюжетно-образных
 - технических
 - дидактических
23. Спектакли кукольных театров, игры-инсценировки являются видами
- театрализованных игр
 - дидактических игр
 - сюжетно-ролевых игр
24. Игры, в которых ребенок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность, относятся к группе
- дидактических игр
 - творческих игр
 - спортивных игр
25. Матрешка как вид игрушки принадлежит к группе
- сюжетных игрушек
 - игровых строительных материалов
 - дидактических игрушек
26. Игры, представляющие собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказок, рассказов, инсценировок) называются
- конструкторскими
 - театрализованными
 - подвижными
27. Основные потребности ребенка дошкольного возраста удовлетворяются
- в игре
 - в учебной деятельности
 - в трудовой деятельности
28. Гжель, Дымковская слобода, Тула являются центрами изготовления
- деревянной игрушки
 - гончарной игрушки
 - стеклянной игрушки
29. Труд удовлетворяет потребности ребёнка
- в коллективной продуктивной деятельности
 - в самоутверждении, познании собственных возможностей
 - в удовлетворении познавательной активности
30. Источниками развития воображения, конструктивного мышления, художественных способностей, творчества являются
- различные виды трудовой деятельности
 - виды продуктивной деятельности
 - игры детей

Ключ к ответам:

1. а	6. б	11. б	16. б	21. б	26. б
2. б	7. а	12. а	17. б	22. а	27. а
3. а	8. в	13. в	18. в	23. а	28. б
4. в	9. б	14. а	19. а	24. б	29. б
5. а	10. а	15. а	20. а	25. в	30. б

Клюева Елена Викторовна,
Наумова Татьяна Владимировна,
Губанихина Елена Владимировна,
Корешкова Мария Николаевна

ПЕДАГОГИКА:
КУРС ЛЕКЦИЙ ПО АКТУАЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ ОБЩЕГО И
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Компьютерный набор - Наумова Т.В.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
Арзамасский филиал
607220, Арзамас, ул. К.Маркса,36.

Подписано в печать . Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 14,7. Уч.-изд. л.
Заказ № . Тираж 100 экз.

Отпечатано участок оперативной печати Арзамасского филиала ННГУ

Арзамасский филиал ННГУ
607220 г. Арзамас Нижегородской области, ул. К. Маркса, 36