

Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова, Т.А. Колесникова, Э.Г. Сабирова,  
С.В. Митросенко

## ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Учебное пособие*



**Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации**

**Сибирский федеральный университет**

**ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.01 Педагогическое образование.  
Протокол № \_\_\_ от \_\_\_\_\_ 2018 г.

Красноярск 2018

УДК 37  
ББК 74.1  
Д 717

Рецензенты:

Е.В. Гордиенко, канд. психол. наук, доцент, доцент (КГПУ им. В.П. Астафьева)

С. Н. Башинова, канд. психол. наук, доцент, доцент (Казанский (Приволжский) федеральный университет).

Д 717 Дошкольная педагогика: учеб.пособие / Сост. Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова, Т.А. Колесникова, Э.Г. Сабирова, С.В. Митросенко, - Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2018. – 184 с.

ISBN 978-5-7638-4045-2

Учебное пособие «Дошкольная педагогика» составлено в соответствии с ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». В пособии дан краткий курс лекций, представлены планы практических занятий, приведены темы контрольных работ и рефератов.

Предназначено для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений.

ISBN 978-5-7638-4045-2

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2018  
© Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова, Т.А. Колесникова, Э.Г. Сабирова, С.В. Митросенко, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы дошкольной педагогики	6
1.1. Дошкольная педагогика как наука в контексте требований ФГОС ДО	6
1.2. Методология современных педагогических исследований дошкольного детства	9
Глава 2. Исторические аспекты дошкольной педагогики	14
2.1. Идея самоценности детства	15
2.2. Идея гуманизма	16
2.3. Идея всестороннего развития личности	22
2.4. Идея природосообразности	34
2.5. Идея культуросообразности	36
2.6. Идея самодеятельности и активности	39
2.7. Идея сотрудничества	42
2.8. Идея свободного воспитания	47
2.9. Идея развивающего воспитания и обучения личности ребенка	50
Глава 3. Нормативно-правовое обеспечение дошкольного образования	64
3.1. Образовательная политика в РФ	64
3.2. Понятие об образовательном праве в контексте дошкольного образования.	68
3.3. Правовой статус и правовые основы деятельности дошкольного образовательного учреждения.	76
Глава 4. Особенности организации воспитательно-образовательного процесса в ДОУ	83
4.1. Особенности воспитательно-образовательного процесса с детьми раннего возраста в условиях ДОУ	83
4.2. Особенности воспитательно-образовательного процесса с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ	90
Глава 5. Образовательные технологии в современном дошкольном образовании	108
5.1. Здоровьесберегающие технологии	110
5.2. Технологии проектной деятельности	111
5.3. Технологии исследовательской деятельности	114
5.4. Информационные технологии	116
5.5. Игровые технологии	118
Практикум	121
Глоссарий	125
Контрольные задания	128

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение традиций и инноваций, перспективных направлений дошкольной педагогики и особенностей функционирования системы дошкольного образования в целом относится к числу важных составляющих профессионально-личностной подготовки будущих бакалавров, обучающихся по направлениям «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) «Психология и педагогика дошкольного образования», и «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Дошкольное образование».

На современном этапе развития образования деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения претерпела ряд изменений, и вызвано это реформированием российской образовательной действительности, внедрением новых нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс в дошкольной образовательной организации. В аспекте реализации Федерального государственного образовательного стандарта и сформулированных в нем требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, вариативности программ и типов дошкольных учреждений все острее встает необходимость решения проблемы целостного развития ребенка в вариативном пространстве форм, средств и способов организации его воспитания и образования.

Соответственно, подготовка будущих педагогов дошкольного образования становится принципиально другой.

Инновационность данной подготовки определяется обеспечением условий непрерывности образования, возможности построения профессиональной карьеры на основе получения степеней бакалавра и магистра, обеспечением единства целевого, содержательного и технологического компонентов образовательного процесса, ориентированных на качество подготовки, показателем которого становится профессиональная компетентность будущего педагога.

В результате изучения предлагаемого курса лекций пользователь должен приобрести компетенции, которые в обобщенном виде могут быть сформулированы следующим образом:

- осуществлять воспитание и развитие детей дошкольного возраста с учетом их социальных, возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей;
- уметь организовать сотрудничество детей дошкольного возраста, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность, а также развивать их творческие способности.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

## 1.1. Дошкольная педагогика как наука в контексте требований ФГОС ДО

Дошкольная педагогика в России стала выделяться в самостоятельную область научных знаний на рубеже XIX-XX вв. На ее становление большое влияние оказали теоретические идеи русской классической мысли, авторские концепции П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.Ф. Одоевского, Л.Н. Толстого, других мыслителей. Большую роль сыграли первые экспериментальные исследования П.П. Блонского, И.А. Сикорского, других ученых и практиков, а также зарубежные теории и системы образования детей (И.Ф. Гербарт, О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель, С. Холл и др.).

Место дошкольной педагогики в системе педагогических наук обусловлено возрастной спецификой, психофизиологическими особенностями детей. Здесь необходимо подчеркнуть значимость фундаментальных исследований психологов и психофизиологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина и других ученых о пластичности высшей нервной деятельности дошкольника, роли игры в жизни детей, генезисе развития способностей, общения в дошкольный период жизни, о доминировании эмоционального характера мировосприятия над рациональным, об особой восприимчивости ребенка к внешним влияниям, открытости миру, стремлении к признанию себя среди других людей и пр.

Принятие в 2013 г. Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС) послужило основанием для глубокого переосмысления содержательной, процессуально-технологической и результативной сторон образования детей, его структуры и ценностей.

Ключевым направлением образования стало развитие дошкольников и связанная с ним установка на творческую самореализацию, поддержку индивидуальности в разных видах деятельности, разностороннее приобщение детей к культуре, всемерное обогащение всех видов субъективного опыта и пр. Дошкольная педагогика как наука оперирует своими понятиями: воспитание, образование, детство, дошкольное детство, дошкольное образование, ФГОС ДО. Закономерности воспитания, обучения, педагогического процесса раскрываются с помощью таких понятий, как метод, средство, прием, принцип, форма организации. Рассмотрим ключевые положения, понятия, входящие в область изучения дошкольной педагогики.

1. *Детство* – социокультурный феномен, имеющий историческое происхождение и такую же природу. Подобное восприятие обуславливает необходимость сосредоточить внимание на возрастных ценностях детей и на этой основе раскрыть содержательно-процессуальную сторону дошкольного образования, его результат. Являясь обобщенными признаками детства, возрастные ценности дошкольников служат факторами успешности развития в образовательном процессе дошкольных организаций, поддержки субъектной

позиции ребенка в деятельности и общении с педагогом; условиями, обеспечивающими личностный рост ребенка, социально значимую мотивацию индивидуальной и совместной деятельности, проявления отношения к окружающему миру [3].

Согласно концепции Д.И. Фельдштейна детство рассматривается как особое явление социального мира, которое автор определяет функционально, содержательно и сущностно.

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

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

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

2. *Дошкольное детство* – уникальный, самоценный период становления личности, имеющий ярко выраженную специфику возрастного развития, требующий особого психолого-педагогического сопровождения и условий. Дошкольное детство – целостный феномен, основа, определяющая развитие человека на протяжении всей его жизни. Мир детей, мир детства традиционно привлекает внимание ученых и практиков, исследующих закономерности развития и становления ребенка, разрабатывающих подходы к его воспитанию.

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

3. *Ребенок* – уникальная, неповторимая, яркая индивидуальность. Его субъектность и самобытность проявляются в желаниях, интересах, потребностях, избирательном отношении к миру и людям, в конфликтах и противоречиях с самим собой и другими, в самостоятельности и творчестве в доступных видах деятельности. Ребенок дошкольного возраста развивается, накапливая индивидуальный опыт, жизненные впечатления и одновременно активно преобразуя культуру, привнося в нее элементы своей субкультуры, становясь субъектом разных видов деятельности. Дошкольник транслирует наш взрослый мир со всеми его достоинствами и недостатками. Это не просто отражение – это активная работа чувства и ума, осмысление мощного



информационного потока, переживание всего того, что он видит и слышит вокруг себя [2].

4. *Образование* – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

5. *Воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [5].

6. *Дошкольное образование* – ведущая категория педагогики дошкольного детства. Воспитание и обучение обеспечивают процессуально-технологическую сторону дошкольного образования, а результативной стороной выступает развитие детей. Развитие в процессе воспитания и обучения – это не принудительное подведение к намеченным педагогическим целям; говоря словами П.Ф. Лесгафта, оно состоит в том, чтобы «наводить ребенка на размышления, возбудить чувства, умственную и волевою деятельность, приучить его владеть и управлять собой...» [4].

Требования к содержанию и условиям работы с детьми дошкольного возраста в отечественной системе дошкольного образования традиционно закладывались в программу воспитания и обучения, название и структура которой изменялись в зависимости от социально-политической ситуации и развития научной базы.

Впервые заговорили о стандартизации педагогической деятельности детских садов в начале 1990-х гг. XX в., когда появилась возможность работать по авторским программам и педагогическим системам. То, что дошкольное образование должно получить свой стандарт, по мнению А.Г. Асмолова, было принято давно [1].

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» повысил социальный статус дошкольного детства. Поэтому в 2013 г. появился Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС), что послужило основанием для глубокого переосмысления содержательной, процессуально-технологической и результативной сторон образования детей, его структуры и ценностей.

Под *ФГОС ДО* понимается совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования [5].



В центре такого подхода к организации образовательного процесса находится конкретный ребенок с его выраженными индивидуальными особенностями, которые необходимо учитывать на психофизиологическом и индивидуально-психологическом уровнях. Содержание образования согласно ФГОС должно охватывать такие области, как социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое направление развития детей.

В педагогике дошкольного детства выделяются:

а) педагогика раннего детства, в которой исследуются закономерности, принципы организации воспитания и обучения детей от рождения до трех лет;

б) собственно дошкольная педагогика – теория и практика образования детей от трех до семи лет средствами обучения и воспитания;

в) методики дошкольного образования, в которых рассматриваются возможности обогащения личного опыта детей в различных областях миропознания (например, методика экологического образования, методика изобразительной деятельности и т.д.).

Дошкольная педагогика является областью гуманитарного знания, связанного с человеком, миром культуры и культурным ростом человеческого общества в целом. Выступая гуманитарной наукой, она раскрывает:

1) ценностно-смысловые стороны образования ребенка на этапе дошкольного детства, его духовного и физического совершенствования;

2) содержательно-процессуальные характеристики воспитания и обучения, направленные на обогащение внутреннего мира детей, актуализацию отношения к окружающей действительности;

3) факторы, обеспечивающие успешность развития субъектности ребенка в разных видах деятельности, и т.д.

В то же время дошкольная педагогика выступает областью антропологического знания, поскольку активно использует данные других наук о человеке - социологии, психологии, физиологии, гигиены и т.д.

Системное использование этих данных позволяет выстраивать теории развития личности ребенка в условиях дошкольных организаций и семьи, оптимально организовывать образовательный процесс, практику взаимодействия педагога с детьми и пр.

## **1.2. Методология современных педагогических исследований дошкольного детства**

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

Научный аппарат дошкольной педагогики неоднократно пересматривался, что во многом связано с переосмыслением методологических

взглядов на функции и назначение этой науки, с новым ракурсом восприятия места ребенка в системе общественных отношений.

Цель дошкольной педагогики - изучение закономерностей воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста.

Перечислим основные задачи дошкольной педагогики как науки:

1) дальнейшая разработка теорий, концептуальных подходов к образованию детей дошкольного возраста, раскрытие содержательной и процессуальной направленности дошкольного образования с учетом ценностей возраста, индивидуальных особенностей детей и т.д.;

2) обоснование законов и закономерностей личностного развития детей в педагогическом взаимодействии с взрослыми;

3) разработка новых методик и технологий дошкольного образования с ориентацией на современные методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический и др.);

4) широкое изучение практики работы дошкольных образовательных организаций с целью обобщения передового педагогического опыта и модернизации на этой основе системы дошкольного образования в целом;

5) создание новых альтернативных программ образования, расширяющих сферы образовательных услуг в условиях дошкольных организаций и семьи;

6) широкомасштабная разработка инновационных моделей дошкольного образования с учетом этнокультурных и региональных особенностей;

7) совершенствование содержания дошкольного образования в аспекте раскрытия его инвариантной и вариативной структурных единиц. Инвариантной является та часть содержания образования, которая остается неизменной при изменении характеристик образовательной системы или ее функционирования. Вариативная единица – это часть содержания образования, изменяющаяся при пересмотре характеристик образовательной системы, модификациях состава детских групп, обусловленных индивидуальными особенностями, уровнем личностного развития дошкольников и др.

Решение указанных задач позволит значительно обогатить методологические основы педагогики дошкольного детства, ее нормативную базу, вариативность подходов к организации педагогической работы с дошкольниками.

Различают следующие функции дошкольной педагогики как науки:

1) описательная, рассматривающая педагогические теории, методики обучения, воспитания дошкольников;

2) объяснительная, которая раскрывает суть педагогических понятий с учетом возрастной специфики дошкольников, закономерностей воспитания и обучения детей посредством экспериментальной работы дает объяснение педагогическим фактам и явлениям;

3) проективно-конструктивная, которая предусматривает создание системы дошкольного образования, разработку моделей педагогической работы, намечает корректирующие меры и т.д.;

4) преобразовательная, направленная на формирование качеств личности ребенка, повышение его уровня знаний, умений, способностей (интеллектуально-познавательных, художественных), развитие системы отношений к миру;

5) исследовательская, обеспечивающая поиск и постановку новых проблем, определение стратегии исследований и т.д.;

6) прогностическая, которая исходит из того, что дошкольная педагогика должна забегать вперед практики, предвидеть результаты педагогических воздействий и т.п.;

7) диагностическая, в рамках которой разрабатываются диагностические методики, критерии, показатели образования, выявляется наличный уровень образованности детей и др.;

8) рефлексивная, направленная на самопознание, изучение дошкольной педагогики как науки.

Дошкольная педагогика может рассматриваться с трех позиций:

а) научно-теоретической, или рациональной; она дает научные знания, раскрывает концепции, принципы, законы, закономерности обучения, воспитания, образования детей дошкольного возраста и т.д.;

б) субъективной, или эмоционально-ценностной, связанной с отношением ученых и практиков к научным знаниям, концепциям, педагогическим технологиям, с выражением определенных педагогических позиций по различным направлениям дошкольной педагогики и т.п.;

в) деятельностно-практической, которая представляет собой педагогическую деятельность практиков в области дошкольного образования, изучение и распространение педагогического опыта и др.

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

*Объектом дошкольной педагогики* как науки с позиции современных подходов выступает педагогическая действительность, ориентированная на детей дошкольного возраста. В понятие «педагогическая действительность» входят различные педагогические явления, факты, процессы: воспитание и обучение дошкольников, педагогическое общение, педагогический процесс в дошкольных образовательных учреждениях, педагогическое взаимодействие воспитателя с детьми и т.д.

*Предметом дошкольной педагогики* как науки является образование детей от рождения до восьми лет. Сегодня дошкольное образование относится к числу ведущих педагогических категорий, выступает стратегическим направлением научно-исследовательской и практической деятельности [3].

Методы дошкольной педагогики:

1. Методы изучения педагогического опыта.

2. Методы педагогического исследования: наблюдение, эксперимент, моделирование, беседа, анкетирование.

- *Беседа* – непосредственное общение с испытуемыми при помощи заранее продуманных вопросов. Она предполагает установление двустороннего контакта, в ходе которого выявляются интересы детей, их представления, отношения, чувства, оценки и позиции. Для того чтобы результаты беседы были наиболее объективными, необходимо определить цель, разработать программу, продумать последовательность и вариативность вопросов.

- *Наблюдение* – умение всматриваться в явления окружающего мира, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины. Виды наблюдений: кратковременные и длительные; повторные и сравнительные; распознающего характера; за изменением и преобразованием объектов; репродуктивного характера.

- *Анкетирование* – метод получения информации посредством письменного опроса. Анкетирование предполагает тщательную разработку структуры анкеты и, как правило, сочетается с другими методами исследования.

- *Эксперимент* отличается от педагогического наблюдения или исследовательской беседы активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, планомерно манипулирующего факторами и регистрирующего изменения в состоянии и поведении изучаемого объекта.

- *Моделирование* – это процесс создания моделей и их использования для формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков). В основе – принцип замещения (реальный предмет замещается другим предметом, условным знаком). Используются предметные модели, предметно-схематические модели, графические модели.

- *Педагогический эксперимент* заключается в специальной организации педагогической деятельности учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных предположений или гипотез. Однако педагогические процессы характеризуются своей неповторимостью, поэтому «чистый» эксперимент в педагогике невозможен. Учитывая это обстоятельство, педагоги должны формулировать свои выводы корректно и осторожно, понимая относительность условий, в которых они были получены.

В дошкольной педагогике принята классификация методов обучения, в основу которой положены основные формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное).

Наглядные приемы обучения, используемые в дошкольной педагогике:

- показ способов действий;
- показ образца.

Словесные приемы обучения:

- вопросы (требующие констатации, побуждающие к мыслительной деятельности);
- указание (целостное и дробное);
- пояснение
- объяснение;

- педагогическая оценка;
- беседа (после экскурсии, прогулки, просмотра диафильмов и т. п.) .

Игровые приемы обучения:

- внезапное появление объектов;
- выполнение воспитателем игровых действий;
- загадывание и отгадывание загадок;
- введение элементов соревнования;
- создание игровой ситуации.

Выбор и сочетание методов и приемов обучения зависит:

- от содержания учебного материала;
- от возрастных особенностей детей (в младшем дошкольном возрасте ведущая роль принадлежит наглядным и игровым методам; в среднем дошкольном возрасте возрастает роль практических и словесных методов; в старшем дошкольном возрасте повышается роль словесных методов обучения);
- от формы организации обучения (воспитатель выбирает ведущий метод и к нему предусматривает разнообразные приемы);
- оснащенности педагогического процесса;
- личности воспитателя.

### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Чем обуславливается специфика предмета, задач, функций дошкольной педагогики?
2. Чем обуславливается спектр теоретико-методологических основ дошкольной педагогики?
3. В чем заключается феномен педагогической поддержки?
4. Каково содержание основных категорий дошкольной педагогики?
5. Опишите основные методы и приемы дошкольного образования.

### **Список литературы**

1. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций / сост. Н.В. Нищева. - СПб.: ООО «Детство-пресс», 2015. – 384 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой.– СПб.: Питер, 2013. – 464 с.: ил.
3. Ежкова, Н.С. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для академического бакалавриата / Н.С. Ежкова. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 183 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
4. Лесгафт, П.Ф. Собрание педагогических сочинений. Т. 3: Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Физкультура и спорт, 1956. – С. 119.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html> (дата обращения 15.09.2017)

## ГЛАВА 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013) определил основные требования к образовательной программе дошкольного образования и условиям ее реализации в дошкольных образовательных организациях. Важной составляющей ФГОС ДО является выделение основных концептуальных педагогических идей и принципов, которые могут стать методологической основой разработки образовательных программ и выбора технологий для ее реализации. Отразим в табл. 1 концептуальные педагогические идеи, которые получили свое отражение в ФГОС ДО [59].

Таблица 1. Педагогические идеи и их сущность (ФГОС ДО)

№	Идея	Сущность идеи
1	Самоценность детства	понимание (рассмотрение детства) как периода жизни, значимого самого по себе, значимого тем, что происходит с ребенком сейчас
2	Гуманизм	уважение к личности ребенка, характер взаимодействия взрослых и детей
3	Всестороннее развитие личности	приоритет целей всестороннего гармоничного развития личности ребенка
4	Природосообразность	учет индивидуальных особенностей развития ребенка и индивидуальных потребностей отдельных категорий детей, полноценное проживание ребенком всех этапов развития ребенка (младенческого, раннего и дошкольного возраста)
5	Культуросообразность	приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, учет этнокультурной ситуации развития, формирование общей культуры личности детей
6	Самостоятельность и активность	признание ребенка полноценным участником образовательных отношений, ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования, поддержка инициативы ребенка в различных видах деятельности (игра, творчество, познавательная и исследовательская деятельность)
7	Сотрудничество	содействие и сотрудничество детей и взрослых, сотрудничество детского сада с семьей
8	Свободное воспитание	признание свободы ребенка и права ребенка на выбор видов деятельности основным средством и критерием образовательного результата
9	Развивающее воспитание и обучение личности ребенка	приоритет развивающих задач, преобладание развивающих методов и форм, обогащение (амплификация) детского развития; опора на идеи развивающего образования и зону ближайшего развития ребенка

Рассмотрим развитие каждой педагогической идеи в истории дошкольной педагогической теории и практики.

## 2.1. Идея самоценности детства

Активное научное изучение своеобразия детской природы, ведущее к признанию ее самоценности, началось только в XX в. Огромный вклад в ее развитие внесли российские ученые А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, Д.Б. Эльконин и др.

Выдающийся психолог и педагог В.В. Зеньковский в своих трудах подчеркивал своеобразие детства, а также он писал о том, что ошибка взрослых по отношению к детям заключается в том, что взрослые считают детскую душу во всем схожей со взрослой душой [24]. По его мнению, решением данной проблемы является игра. Функция игры, по мнению В.В. Зеньковского заключается в том, чтобы происходило развитие ребенка, не входя в прямое общение с действительностью, но в то же время не отдаляя его от действительности. Игра и является той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства [24].

Особую роль в развитии идеи самоценности детства сыграли взгляды А.В. Запорожца, который понимал процесс психического развития как саморазвитие, спонтанное саморазвертывание внутренних противоречий деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Идея самоценности детства в его работах получила содержательное наполнение. Согласно А.В. Запорожцу, осмысленное предчувствие – это и есть то самое, что открывает ребенку ворота в человеческий мир [22].

В своих работах Д.Б. Эльконин определяет детство как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. По его мнению, детство имеет большое значение для овладения ребенком человеческой культуры. Также он говорил о том, что в процессе овладения культурой осуществляется развитие человека, в этом и заключается, по его словам, ценность детства [58].

Исходя из позиции выдающегося отечественного психолога Д.Б. Эльконина по рассмотрению детства, можно сказать о том, что ценность детства заключается в присвоении богатств человеческой культуры, в процессе которого осуществляется развитие человека [58].

Согласно выдающимся психологам и педагогам В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву, детство является периодом сотворения ребенком своего «я» образа, который делает в этом мире допуск ко всему, что его окружает.

В концепции развития субъективности человека В.И. Слободчиков подчеркивает мысль о том, что самоценность детства заключается в следующем [47. С. 22 - 25]:

- становление человеческого тела в единстве с сенсорными, двигательными и коммуникативными органами;
- развитие эмоций и воли;
- ответственное отношение к себе и другим людям.

По мнению Ш.А. Амонашвили, для которого детство, есть безграничность и неповторимость, а также особая миссия для себя и людей.



Под словом «миссия» Ш.А. Амонашвили подразумевал то, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Способности и возможности общие для всех, но он утверждал о том, что у каждого ребенка есть своя изюминка [2].

Сформированные за историю развития педагогической мысли идеи самоценности детства и до сих пор находят все больше сторонников и в научном мире. При этом особенно заметно, что каждый педагог, который занимался данной проблемой, стремился отразить в понимании концепции самоценности детства свое мировоззрение и сформулировать практико-ориентированные принципы для концепции самоценности детства.

В настоящее время исследователями отмечаются качественные изменения, происходящие в рамках данного периода. Перед миром взрослых в первую очередь стоит задача всестороннего изучения и осмысления феномена детства, процессов и новообразований, разворачивающихся в его рамках.

## **2.2. Идея гуманизма**

Идеи гуманистической педагогики были сформулированы в эпоху Возрождения. Все представители зарубежной и отечественной гуманистической педагогики (Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. Монтень, Ж. Маритен, О. Декроли, М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнер, Я. Корчак, Н. Рерих, В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский и др.) признавали право ребенка быть свободным, самобытным, неповторимым и отрицали принуждение как метод воспитания. Опыт реализации гуманной педагогики представляет несомненную ценность и заслуживает пристального внимания и изучения современными педагогами.

Тем не менее на протяжении долгого периода времени гуманистическое направление в педагогике критиковалось в основном по следующим аспектам: идея свободы для ребенка, которой противопоставлялась идея ответственности; сентиментальная любовь к ребенку как проявление педоцентризма и автономность и универсальность принципов гуманизма. Несмотря на критику, гуманистические идеи получили свое развитие в педагогике XIX и XX вв.

Приведём ряд определений гуманизма, распространенных в философской и педагогической литературе.

Гуманизм (лат. *humanus* – человеческий, человечный) – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Гуманистическая парадигма рассматривает человека как полностью или в основном автономное и свободное существо, где бытие человека познается из самого человека, из субъективного «Я». В контексте этой парадигмы происходит постижение тайны человека «изнутри», что сопряжено с изучением и развитием его телесного, эмоционального, нравственного, духовного и социального начала. Человек становится не только объектом процесса познания и образования, но и субъектом преобразования педагогической реальности, включающей и самого человека (Л.А. Липская).

Если Ранее Средневековье выработало модель авторитарного патриархального риторического воспитания, то в XII-XIII вв. наметилась тенденция к её осмыслению на иных основаниях. В XVI в. в ряде стран Западной и Центральной Европы начинают складываться новые социальные отношения. Следствием этого явилось возникновение нового взгляда на мир и на человека в противовес религиозно-догматическому мировоззрению. Средневековый аскетизм с его отрицанием радостей земной жизни вытесняется идеями гуманизма, выдвинувшего идеал жизнерадостного, сильного духом и телом человека. В противоположность средневековой морали, которая обещала человеку лучшую жизнь в потустороннем мире, гуманизм объявил земную жизнь человека высшей ценностью, возвеличил земное предназначение человека, утвердил его право на счастье в реальном мире.

Эпоха Возрождения, оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, дававшей духовной жизни прочный религиозно-нравственный стержень, универсальный для всех носителей западной культуры, повернулась лицом к человеку, увидела в античном наследии достойный подражания и культивирования идеал высокой гражданственности, свободной, творческой, активной, всесторонне и гармонически развитой личности. Педагоги и философы эпохи Возрождения вновь заговорили о том, что обучение должно исходить из потребностей самого ребенка, развивать лучшие его качества, быть естественным, т.е. соответствовать его природе. Обучение должно приносить ребенку радость, а не быть изнуряющим процессом.

Новогуманистический образец воспитания, который в дальнейшем оказал огромное влияние на развитие гуманистической мысли, родился в недрах отдельных школ. Первые шаги были предприняты талантливым итальянским педагогом Витторино да Фельтре. Одна из первых гуманистических школ создавалась как традиционная дворцовая школа верховного правителя Мантуи Франчезе Гонзага. Маркиз Мантуанский предоставил под школу один из своих дворцов, расположенный в живописном месте на берегу реки. Дворец был заново декорирован, Витторино полагал, что красота и привлекательность обстановки содействуют здоровой умственной работе, что противоречило традициям средневекового образования. Задача Витторино как пропагандиста гуманитарного и гуманистического воспитания заключалась в гармоническом развитии всего человека – его тела и ума, в воспитании будущих граждан, людей жизни, людей дела, таких людей, для которых литературные или научные интересы не могли бы заслонить очередных животрепещущих задач окружающей действительности. В школе Витторино да Фельтре изучались греческий и латинский языки как разговорные, арифметика – при помощи игр, в геометрии шли по стопам древних египтян, изучали алгебру, астрономию и т.д. В целом содержание обучения выходило за пределы традиционных «семи свободных искусств». Слава школы была столь велика, что его ученикам не было необходимости переходить в университет для получения степени. В целом, гуманизм Витторино да Фельтре характеризуется обращенностью к

личности ребенка, направленностью на всестороннее и гармоничное его развитие, разумное сочетание умственного и физического воспитания, использование игровых и активных методов в обучении.

В произведении Томмазо Кампанеллы (1568-1639) «Город Солнца» можно увидеть следующие гуманистические идеи воспитания: всеобщность образования, ориентированность на разностороннее и гармоничное развитие личности, оживление обучения через наглядность и игру. Однако разрешено физически наказывать детей «нерадивых и непослушных».

Ф. Рабле (1494-1553) в произведении «Гаргантюа и Пантагрюэль» показывает гуманиста Понократа, который, применяя специальную методику, превращает воспитанника в образованного, культурного и всесторонне развитого человека. Тщательно продуманный режим и смена видов деятельности позволяют оптимально организовать день Гаргантюа. Комментированное чтение, повторение и обсуждение прочитанного, игры в мяч и физические упражнения, изготовление геометрических инструментов и фигур, музыка, экскурсии, изучение ремесел – вот неполный перечень педагогических средств, по мнению Ф. Рабле позволяющих человеку развиваться.

Итак, педагоги-гуманисты эпохи Возрождения и последующих столетий стремились доказать, что воспитание и образование должно быть таким, чтобы сделать детей счастливыми, чтобы каждый момент пребывания в школе приносил им радость и способствовал их личностному развитию.

В практическом отношении особый интерес с точки зрения последовательной реализации ненасилия в педагогической деятельности представляют положения, выработанные известным французским учёным и педагогом С. Френе (1896-1966). В его работе «Педагогические инварианты» в доступной форме находят выражение его гуманистические идеи, касающиеся взаимодействий учителей и учащихся, организации жизнедеятельности последних, процесса обучения и воспитания в целом.

Гуманизация воспитания через работу над собой, через самосовершенствование наиболее ярко видна у Н. Рериха (1874-1947). Основная его идея может быть сформулирована так: «Мир через культуру». Установление подлинно гуманных отношений между людьми, устройство жизни по законам красоты есть основной закон совершенствования человеческой жизни, способ не только организации отношений между людьми, но и гармонизации отношений между человеком и природой. В опоре на культуру, на лучшее, что создано человеком в духовной сфере, Н.К. Рерих видит ключ к гуманизации человеческих отношений, которые по своей сути должны быть ненасильственными. По мнению Рериха, учение и воспитание должны иметь продуктом человека, достигшего высокого уровня самосознания. Такого, при котором полностью исключается «насилие вовне» и становится возможным и необходимым «насилие вовнутрь», т.е. самовоспитание, самодисциплина, самосовершенствование. Воспитательный идеал учения – свободная творческая личность, ориентированная на окружение, на коллектив тружеников, на мир в целом.

Несмотря на значительный вклад в области теории и практики образования, гуманные идеи с трудом находят себе дорогу и получают своё воплощение в реальной жизни. Тем не менее попытки и стремление превратить педагогику в радостную, гуманную педагогику были присущи во все времена. Яркими представителями гуманистической педагогики XX в. были Я. Корчак и В.А. Сухомлинский, которые не только создали уникальные авторские педагогические концепции, но и реализовали свои идеи на практике. На примере этих гуманистических концепций рассмотрим развитие идеи гуманизма в педагогике XX в.

Источниками мировоззренческих взглядов Я. Корчака (1878-1942) были произведения М. Аврелия, М. Пруста, А. Чехова. Мировоззрение Я. Корчака формировалось в процессе получения медицинского образования, перенесенных тягот войны, взаимодействия с детьми, ощутившими на себе социальные потрясения того времени. Мировоззренческие взгляды В.А. Сухомлинского (1918-1970) формировались в условиях государственной доктрины коммунистического воспитания. Источниками мировоззренческих позиций выступают произведения Ф. Достоевского, Я. Корчака, А.С. Макаренко.

Большое значение придавали Я. Корчак и В.А. Сухомлинский развитию педагогической науки, причем Я. Корчак предлагал рассматривать ее как науку об искусстве любви к детям. Основопологающей идеей педагогических систем Я. Корчака и В. А. Сухомлинского является уважение к личности ребенка, бережное отношение к нему, к его самостоятельности. Целью воспитательных систем Я. Корчака и В. А. Сухомлинского служит всестороннее развитие ребенка через реализацию задач физического, нравственного, трудового и умственного воспитания, развитие интересов и способностей детей.

Важное место в педагогических концепциях Я. Корчака и В. А. Сухомлинского занимают подлинно гуманистические принципы воспитания: уважения и требовательности к личности ребенка, оптимистический подход, активности и самостоятельности, воспитания в коллективе и через коллектив.

Я. Корчак и В.А. Сухомлинский показали конкретные пути реализации гуманистической воспитательной системы через целостную систему методов, форм и средств воспитания (табл. 2). Основными методами воспитания в педагогических системах Я. Корчака и В.А. Сухомлинского служат личный пример, поощрение, беседа, высшим проявлением и результатом воспитания выступает самовоспитание, а средствами – самоуправление, труд, общественное мнение коллектива, доверительные отношения между педагогами и детьми, его любовь к ребенку. Предложенные В.А. Сухомлинским методы, приемы и формы воспитательной работы стали традиционными во многих учебно-воспитательных учреждениях России и используются до сих пор (обучение без отметок для малышей, работа с родителями, праздники Первого звонка и Последнего звонка и т.д.).

В.А. Сухомлинский рассматривает целостный педагогический процесс в неразрывном единстве образовательной, развивающей и воспитательной сторон, что является фундаментальным положением современной педагогики.

Таблица 2. Элементы авторских педагогических систем Я. Корчака и В. А. Сухомлинского

Элементы системы	Я. Корчак	В. А. Сухомлинский
1	2	3
Философские истоки мировоззрения	врач, писатель, педагог, директор приюта, участник войны  воспитатель сирот  идеалистический гуманист (вера в лучшее будущее)  произведения М. Пруста, М. Аврелия, А.П. Чехова и др.	ученый-педагог, директор школы, участник ВОВ  воспитатель детей послевоенного поколения  гуманист, коммунист (вера в светлое коммунистическое будущее)  произведения Ф.М. Достоевского, Я. Корчака, А.С. Макаренко и др.
Основной педагогический труд	«Как любить ребенка?»	«Сердце отдаю детям»
Основная педагогическая идея	разумное воспитание	разумное воспитание
Цель воспитания	благо ребенка	всестороннее развитие личности, уважающей другого человека
Задачи воспитания	- трудовое, - нравственное - физическое - воспитание активности и самостоятельности личности - развитие интересов и способностей ребенка	- трудовое - нравственное - физическое - умственное - эстетическое - воспитание активности и ответственности
Принципы воспитания	- уважение личности и прав ребенка - доверие - «не вредить» - опора на положительное активности и самостоятельности - воспитание через труд - добровольности - воспитание через коллектив	- гуманистический и оптимистический подход - уважение и требовательность - единство семейного и школьного воспитания, - единство обучения и воспитания, - единство обучения, воспитания и труда, - единство педагогического воздействия и самовоспитания - воспитание в коллективе и через коллектив - отказ от наказаний

		- эмоциональное богатство школьной жизни
Методы и приемы воспитания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- личный пример</li> <li>- метод «разумного воспитания (ослабление отрицательных и усиление положительных черт характера ребенка)</li> <li>- беседа</li> <li>- метод письменного общения</li> <li>- поощрение и наказание</li> <li>- самовоспитание</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогическое требование</li> <li>- отказ от наказаний</li> <li>- поощрение</li> <li>- пример взрослого</li> </ul>
Средства воспитания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- авторитет педагога</li> <li>- самоуправление</li> <li>- труд</li> <li>- общественное мнение коллектива</li> <li>- любовь к детям</li> <li>- уважительное отношение к личности ребенка, к «тяжелой работе роста»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- красота природы, слова</li> <li>- мир музыки</li> <li>- литература</li> <li>- любой вид творчества</li> <li>- доверительные отношения между педагогом и ребенком</li> <li>- любовь к детям</li> <li>- личность педагога</li> </ul>

Идеи гуманистической педагогики получили в последнее время развитие в отечественной педагогике «диалога культур» (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская), в культуротворческой модели школы А. Валицкой. Представители этого направления видят образование и воспитание как культуротворческий процесс общения, направленный на понимание языков «чужой» культуры, как возрастание субъектных свойств учащегося, которые определяют меру свободы личности, ее гуманности, духовности и жизнотворчества. Так, концепция Школы диалога культур В.С. Библиера (1918-2000) предполагает прохождение учеником исторически сформированных культур, и через это формируется способность мыслить исторически и диалогически. Человек в культуре, с одной стороны, стремится сохранить созданное предшествующими поколениями, с другой – всегда творит свой мир, изменяет его. Образование в этом смысле выступает уникальным социокультурным механизмом, позволяющим человеку осуществить свое индивидуальное бытие в культуре, проявить свою способность к творчеству. Акцент на диалогических отношениях в образовательном процессе формирует понимание необходимости социального партнерства, уважения к другим людям, к их мнениям и решениям, к свободе и достоинству.

В 80-е гг. XX в. в России активно развернулась дискуссия вокруг бездетности и авторитаризма официальной советской педагогики. Активным участником дискуссии был Ш.А. Амонашвили. Гуманная педагогика, по мнению Ш. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную

активность детей, и направлять ее в русло, определяемое учителем. Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены с учетом следующих принципов: ребенок познавал и усваивал истинно человеческое, познавал себя как человека, проявлял свою истинную индивидуальность, находил общественный простор для развития своей природы, интересы ребенка совпадали с общечеловеческими интересами, были нейтрализованы источники, провоцирующие ребенка на асоциальные действия и поступки [2].

Как мы видим, идеи гуманизма находят отражение во взглядах на воспитание и обучение философов и педагогов в различные исторические эпохи. В современной педагогической науке сделаны попытки обобщить основные положения гуманистической педагогики. Одним из таких учёных, реализовавшем идеи гуманизма в педагогической практике, является В.А. Караковский. По его мнению, гуманизация – это:

- 1) ориентация на личность ребёнка, его интересы и способности;
- 2) инвариантность (ситуации выбора, свобода);
- 3) мягкие и опосредованные подходы – диалог, групповая дискуссия, метод педагогических ситуаций, создание условий для самореализации личности.

По мнению В.А. Ситарова, в гуманистической педагогике цели и задачи формулируются следующим образом. Воспитание подрастающего поколения в духе ненасилия, миролюбия, уважения достоинства и прав других людей, бережного отношения к природе, всему живому, способности решать конфликты без использования открытых и скрытых форм принуждения. Гуманное отношение к людям, в том числе и к самому себе, умение ненасильственными путями решать межличностные и внутриличностные конфликты, развитие способности к принятию и пониманию другого человека.

### **2.3. Идея всестороннего развития личности**

Выдающиеся философы различных эпох понимали педагогические возможности воздействия на человеческую личность. Если педагогическое воздействие на личность, возможно, то какие задачи оно должно преследовать? Основной ответ на этот вопрос многие философы и педагоги видели в создании того идеала личности, к которому, по их мнению, должен стремиться человек. Этот идеал мог включать в себя как нравственные, так и социальные качества в их различном сочетании.

Воспитание и образование должны были в первую очередь служить целям формирования личности, которая по своим качествам была бы максимально приближена к такому идеалу.

Первым из философов, кто рассматривал воспитание и образование как важнейшие условия достижения человеком совершенства, был Сократ. Цель



жизни, по мнению философа, это раскрытие в себе добродетелей, а не стремление достичь каких-либо внешних благ: удовольствий, богатства, почестей. Задача воспитания – помочь человеку понять это.

Не отрицал Сократ необходимости готовить человека к выполнению его социальной роли. Здесь сразу надо отметить, что под человеком подразумевался полноправный гражданин какого-либо государства или, по крайней мере, лично свободный. Однако гарантом достойного служения обществу, с точки зрения Сократа, были, главным образом, высокие моральные качества гражданина, а не какие-либо специальные знания.

Платон значительно дополнил и расширил педагогические воззрения Сократа. Основная, высшая цель воспитания и образования у него была близкой к сократовской - привести человека к добру и гармоничной жизни. Исходя из своей теории о существовании идеальных сущностей всех вещей и явлений, так называемых «эйдосов», или «идей», Платон полагал главной целью образования – максимальное приближение людей к постижению самих «идей», а не только их искаженных материальных отображений. По мере прояснения этих «идей», особенно высшей из них – идеи Блага, человек становится ближе к гармонической жизни.

В книге «Государство» Платон, признавая, что у человека имеются как врожденные, так и приобретенные качества, рекомендовал заниматься своеобразной селекцией людей, специально подбирая отцов и матерей по их физическим и интеллектуальным качествам. Не случайно поэтому его педагогические идеи пользовались большой популярностью в фашистской Германии. Конечно, не стоит обвинять величайшего философа в ограниченности его педагогических воззрений. Философия Платона стала одной из ступеней развития человеческого знания. И его опыт необходимо оценивать во всех позитивных и негативных моментах.

Третий известнейший философ античности – Аристотель, был учеником Платона, но впоследствии значительно отошел от воззрений своего учителя. Их различие тонко подмечено на известной фреске Рафаэля «Афинская школа», где изображено, что во время беседы Платон указывает рукой в небо, а Аристотель – на землю.

В Аристотеле сочетались естествоиспытатель и выдающийся философ. Он пытался создать некий универсальный философский синтез, который, опираясь на знания о материальном мире, смог бы заменить учение Платона. Аристотель не принимал теории Платона о существовании идеальных «эйдосов» и был убежден в реальности существующего мира. Эта вера сочеталась у него с верой в разум и возможность познать мир на основании рационального (в научной литературе иногда употребляют термин «спекулятивного») мышления.

В человеке Аристотель различал существование души и тела, причем душа состояла из трех отдельных компонентов: души растительной (функции питания и размножения), души животной (функции ощущения и желания) и души разумной (функции мышления). Именно последняя является бессмертной, которая и после гибели человека стремится соединиться с

высшим Разумом. Она служит главным отличием человека от животных. «Человек и есть в первую очередь ум», – утверждал философ [1. С. 283]. Соответственно задачи воспитания и образования состояли в развитии этих видов души, чему соответствовало воспитание физическое, нравственное и умственное в их гармоническом единстве.

Признавая благо конечной целью существования человека, Аристотель понимает его двояко: как «благо ума» и как «благо характера», достижению которых соответственно должны были служить воспитание умственное (собственно обучение) и нравственное. «Благо ума» и «благо характера» достигались выработкой у человека добродетелей двух родов – «дианоэтических», умственных, соответствующих разумной стороне души, и «этических», нравственных, соответствующих животной, чувственной стороне души, которая определяет поступки человека.

Нравственные добродетели образуются навыком, практикой, высшая из них — справедливость. Умственные добродетели достигаются изучением и размышлением. Оба типа добродетелей заложены в человеке, но не в окончательном виде, а как возможности, которые необходимо раскрыть путем внешнего воздействия, т.е. воспитания и образования, и закрепить упражнениями,

Усвоение человеком умственных добродетелей должно обеспечить ему умение вырабатывать правила для своего поведения, а усвоение нравственных добродетелей – осуществлять их на практике, обуздывать инстинкты и проводить в жизнь принцип «золотой середины». Под ним Аристотель понимал «привычку выбирать относительную середину между двумя пороками – излишком и недостатком» [32. С. 31].

Главным способом выработки нравственных добродетелей философ почитал не словесные моральные сентенции, а добрый пример родителей и сограждан. Поэтому воспитывать детей должны и семья, и государство. Лишь в общественной жизни человек может достичь совершенства, а добродетельная жизнь отдельных граждан составляет основу благоденствия государства. В этом Аристотель несколько расходится с Платоном, который признавал доминирование государственных интересов во всех областях жизни. Философские идеи Аристотеля во многом были использованы в процессе развития западноевропейской педагогики.

Новый этап в развитии понимания целей и задач образования открыло христианство. Главной целью всей христианской педагогики было, несомненно, спасение души человека. Но различные авторы рассматривали способы разрешения такой задачи по-разному.

В наиболее ранних работах христианских авторов главная задача воспитания человека состояла в научении его различать в жизни понятия «добра и зла».

Важнейшим средством спасения души, а следовательно, и задачей христианской педагогики, Иоанн Златоуст почитал научение человека добродетельной жизни, следованию христианским заповедям. В своих действиях

человек должен стремиться подражать Иисусу Христу, а одно из средств достижения этого – воспитание детей в первую очередь как христиан, а затем уже как граждан. Иоанн, не отрицая необходимости светского образования, полагал, что оно поможет впоследствии приобрести деньги. Но для человека полезнее быть богатым добродетелями, чем только деньгами. Поэтому задача воспитания добродетели – первоочередная, а мирское обучение – вторично.

Осуществлять такое воспитание – важнейшая задача родителей-христиан. «Родители, которые пренебрегают воспитывать детей своих по-христиански, хуже детоубийц, ибо детоубийцы тело от души разлучали, а они душу и тело ввергают в геенну огненную», – поучал Златоуст [35. С. 97].

Таким образом, можно объяснить, почему христианское мировосприятие содействовало появлению современной науки. Человек, как не до конца принадлежащий этому миру и сохранивший в себе «подобие Божие», способен не только быть частью вселенной, но исследовать, познавать и преобразовывать природу. Древние же греки, по выражению Г. Честертона, «за дриадами (лесными божествами) не видели леса» [56. С. 390].

Отсюда можно сделать вывод, что раннехристианские восточные богословы понимали под основной задачей педагогики научение человека находить пути к спасению Души. Однако этому могло способствовать не одно только знание заповедей и приобретение добродетелей. Светская мудрость также могла послужить такой цели, хотя и не являлась достаточным средством воспитания и образования христианина.

Уже в Новое время, когда на смену чисто христианскому воспитанию и образованию стали приходиться иные приоритеты, задачи педагогики подверглись некоторому переосмыслению. Так, выдающийся мыслитель Ян Амос Коменский «завершал период религиозной педагогики» и был в то же время вполне человеком Нового времени.

На понимание Я.А. Коменским задач воспитания и образования повлияли как его своеобразные религиозные убеждения, так и те бурно менявшиеся условия политической и экономической жизни, в которых протекала его педагогическая деятельность. Ломка традиционных устоев, происходившая в Европе в XVII в., а также собственные хилиастические (хилиазм – древнеиудейское религиозное учение о возможности создания на земле тысячелетнего царства Божьего, т.е. идеального общественного строя. Это учение отрицается большинством христианских конфессий) убеждения заставляли Коменского большее внимание уделять подготовке своих воспитанников к земной жизни. Хотя, конечно, задача спасения души продолжала играть главенствующую роль в его педагогике.

Подобная двойственность в понимании задач воспитания и образования отчасти и легла в основу известного высказывания Коменского о необходимости «учить всех всему», т.е. и христианскому миропониманию, и светским наукам. Кстати, термин «учить» он использовал в самом широком смысле, вкладывая сюда и значение «воспитывать». Сам Коменский в трактате «Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости», где наиболее

последовательно были обоснованы его теоретические воззрения на проблему формирования человеческой личности, писал: «И никто пусть не говорит: Христос учил нас возрождаться, а не заниматься науками, искусствами, языками. Ибо этого Он не воспрещает, а предпосылает в составе того света, который, как сказано, просвещает всех» [26. С. 47]. Под «светом» здесь имеется в виду известное высказывание «свет Христов просвещает всех» в понимании Коменского; в теологии существуют и иные толкования этих слов.

Однако выражение «обучать всему» вовсе не значило – «всему подряд». Более подробно Коменский это пояснял в книге «Пампедия» («всевоспитание» – греч.), т.е. формирование целостного, всесторонне развитого человека. Он полагал, что необходимо воспитывать человека по четырем главным направлениям:

- внушить ему знания о жизни будущей и пути ее достижения;
- научить человека «мудро решать дела земной жизни», т.е. занимать достойное место в обществе благодаря своим знаниям и деятельности;
- обучить его жить в согласии с другими, избегать ненужных конфликтов как между отдельными людьми, так и внутри общества;
- приучить человека к нераздельности его слов и поступков, к цельности убеждений и поведения.

Решение этих основных четырех задач воспитания и образования в своей совокупности должно было, по мнению Коменского, обеспечить формирование гармонической личности и создание справедливого общества.

Более рационалистически подходил к педагогическим проблемам Дж. Локк. В соответствии с мировоззрением секуляризованного Нового времени конечную цель воспитания, по его мнению, должно видеть в направлении человека к истинному счастью. Поскольку Локк огромное значение придавал возможностям человеческого разума, то он считал, что именно с помощью разума человек способен оценивать свои желания и принимать решения о том, какие из этих желаний ведут к настоящему счастью, а какие – к ложному.

Воспитание должно помочь человеку решить эту проблему. Выбор истинного счастья должен, по Локку, совпадать с выполнением евангельского нравственного закона или, что то же самое, с состоянием добродетельного настроения. Таким образом, высшая цель воспитания состоит в достижении добродетели. «Добродетель в прямом смысле является высокой и труднодостижимой целью воспитания. Всякие другие цели и достижения должны отступать перед нею на задний план», – писал Локк [29. С. 463-364].

Однако поскольку педагог имеет дело с реальными воспитанниками и каждый из них более склонен к тем или иным индивидуальным особенностям, то требовалось определить и частные задачи воспитания, к которым автор относил:

- воспитание физическое. Обладая здоровым телом, человек сможет не отвлекаться на болезни. В этом случае тело легче подчинить требованиям духа;

- воспитание нравственное. После того, как тело стало способным повиноваться приказаниям духа, необходимо привести в надлежащее состояние и душу ребенка. Но так как он еще не в состоянии собственным разумом оценивать свои поступки, то к добрым делам ребенка следует приучать. Нравственное воспитание самое важное, ибо именно через него ребенок обучается добродетелям;

- умственное воспитание. Оно вторично по отношению к нравственному. Умственное воспитание должно не столько заключаться в овладении какими-либо учебными дисциплинами, сколько содействовать развитию у человека житейской мудрости, умения разумно оценивать свои дела и тем самым избегать дурных поступков.

Таким образом, Локк полагал, что главнейшая задача воспитания – это приучение человека к добродетели, а собственно образование должно дать ему способность самостоятельно приобретать знания.

Определенной, негативной реакцией на педагогику Нового времени с ее господством разума стали идеи, согласно которым разум далеко не всегда бывает непогрешимым, а «в поведении лучше следовать руководству чувства, эмоций, как истинным выразителям человеческой природы» [32. С. 136]. Наиболее ярко подобные настроения были выражены в работах Ж. Ж. Руссо. Именно с ним связывают возникновение теории «свободного воспитания».

Согласно философской концепции Руссо, возможно отчасти отразившей проблемы его личной жизни, цивилизация и культура извратили природу человека, разрушили его природные неиспорченные нравы. Каждый человек от рождения обладает «естественными правами» на счастье и благополучие, однако цивилизация не позволяет подавляющему числу людей реализовать эти права. Отдельные идеи Руссо оказали влияние на взгляды самых разнообразных людей: от французских якобинцев до И. Канта.

Философ полагал, что культура лишает человека цельности, дарованной ему природой. Человек вынужден подчиняться внешним условиям цивилизации, различным искусственным предписаниям общества. «Все выходит хорошим из рук Творца (под Творцом понимается, разумеется, не Троица, а Природа), все вырождается в руках человека» – такими словами начинается «Эмиль» [46. С. 24]. При подчинении законам цивилизации человек теряет свою изначальную естественность и свободу. Поэтому естественное, в соответствии с природными задатками, воспитание и есть «свободное».

Главная задача воспитания, по Руссо, – сформировать целостного, не испорченного обществом человека. С. И. Гессен писал, что, в этом случае необходимо «не что-нибудь сделать с воспитанником, а предохранить человека от культуры. Надо сделать так, чтобы природа сама действовала в человеке, ибо она – наилучший воспитатель» [12. С. 47]. Педагог должен не учить воспитанника, а создать ему условия, в которых тот может развиваться «природосообразно».

Подобная трактовка задач педагогики не подразумевала, конечно, отказа от всякого воспитания и образования вообще. Человеку предстоит жить в

обществе, и с этим Руссо приходилось мириться. Однако воспитание, лучше изолированное и индивидуальное, должно первоначально создать прочные основы формирования цельной личности. И только затем ребенка можно знакомить с разными достижениями цивилизации, предоставляя при этом ему большую свободу выбора предметов и способа обучения. Если человек был воспитан правильно, в соответствии с природными задатками, он сможет устоять перед дурным влиянием других людей и самостоятельно научиться тому, что потребуется ему в жизни.

Воззрения Руссо оказали также определенное влияние и на выдающегося реформатора педагогики И. Г. Песталоцци. Он полагал, что задача воспитания в широком смысле не только сформировать нравственного человека, но и подготовить его к конкретной практической деятельности. Социальные мотивы вообще очень сильны в творчестве Песталоцци. Тем не менее нравственное воспитание оставалось в его произведениях главенствующим. Основная задача педагогики – это, по мнению Песталоцци, воспитание человечности.

Он писал, что «чистая человечность» как цель воспитания должна иметь преимущество «перед всеми отдельными частями образования человека и перед всеми частными целями этого образования» [39. С. 99]. Под человечностью глубоко верующий Песталоцци понимал следование христианским заповедям и, прежде всего, любовь к людям. Достигнуть этого можно, только воспитывая с любовью. Впрочем, не отрицал он и наказаний, вплоть до физических.

Воспитанные в подобных традициях, люди могли, по мнению автора, не только достичь личного совершенства, но и преобразовать общество на гуманных началах. Однако человеку требовалось и овладение конкретной профессией, чтобы сделаться способным к трудовой деятельности и выполнению гражданских обязанностей. Поэтому вторая задача педагогики – это предоставление воспитаннику определенных знаний, необходимых для его дальнейшей жизни в обществе. Поскольку Песталоцци имел дело, главным образом, с детьми простых людей, то в его работах речь шла об обучении конкретным профессиям. При проведении такого обучения следовало «выполнять работы, относящиеся к различным отраслям сельскохозяйственного и индустриального труда» [40. С. 307], а также приучать детей к выносливости в таком труде.

Идеи германской философии первых десятилетий XIX в., особенно Ф.В. Шеллинга, нашли отражение в трудах выдающегося немецкого педагога Ф. Фребеля. Он особое внимание уделял дошкольному воспитанию и был организатором первых детских садов в Германии. Наиболее известное педагогическое сочинение Фребеля – «О воспитании человека», издано в 1826 г. Прежде чем говорить о его понимании задач воспитания и образования, необходимо кратко остановиться на философских воззрениях Фребеля, тесно связанных с германским идеализмом первой половины XIX столетия. Склонность некоторых немецких философов того времени к пантеизму была склонна опираться на старую концепцию, согласно которой мир, сотворенный Богом из собственной сущности (подобного убеждения придерживались

некоторые мыслители средневековья и Нового времени, например Я. Беме; христианство же полагает, что мир был сотворен из ничего, поэтому все сущее, кроме только человека, дистанцировано от Бога и управляется внешними, а не внутренними законами), подчинен Единому всепроникающему закону, действующему как в природе, так и в духовной жизни человека. В России приверженцем и пропагандистом такой концепции был известный благотворитель и педагог В.Ф. Одоевский. Впоследствии элементы германской идеалистической философии проявились в учении Вл. Соловьева о всеединстве, в котором роль Единого закона выполняла София. Хотя Соловьев прямо не утверждал о сотворении мира из сущности Бога, многие его философские положения непосредственно вытекали из этой теории.

Но вернемся к Фребелю. Человек должен познать и проявить в своей земной деятельности этот Единый закон. В подготовке к его познанию и заключается основная цель воспитания и образования. «Задача воспитания, по Ф. Фребелю, – образовать человека для святой божественной жизни и его дух – для устойчивой нравственной воли» [32. С. 235]. Само воспитание и образование также должно подчиняться действию этого Единого закона.

Очень сильны в педагогическом творчестве Фребеля мотивы целостности воспитательного и образовательного процесса. Так как закон существования и развития мира един, то познавать его можно и через познание природы. Фребель, в соответствии с этим убеждением, важное место отводил изучению естественных наук. Однако главное у него – это сочетание нравственного и умственного воспитания, помощь ребенку в «раскрытии» изначально заложенных в нем сил и стремлений. Такое воспитание должно завершиться формированием цельной человеческой личности, осознающей свое предназначение в этом мире и способной «внутреннее делать внешним, внешнее – внутренним и то и другое – объединять» [32. С. 237].

Цельность воспитания, одновременно нравственного, умственного и физического, Ф. Фребель обосновывал также необходимостью развивать все задатки в ребенке. Если упустить какую-либо сторону образования, то способности ребенка в этой области могут ослабеть или уничтожиться вовсе. Тем не менее основное – это воспитание нравственное, оно формирует характер и этические воззрения человека, которые впоследствии определяют всю его деятельность.

В России первая попытка обосновать задачи педагогики с философских позиций была предпринята К.Д. Ушинским. В отечественной литературе по истории педагогики философские воззрения Ушинского оценивались весьма противоречиво, вплоть до обвинений в эклектизме (П.Ф. Каптерев). Отчасти это было связано с некоторой непоследовательностью высказываний самого автора. Во взглядах Ушинского отразились все противоречия русской интеллектуальной жизни 50-60-х гг. XIX столетия. В целом можно сказать, что философские убеждения этого педагога были близки к дуалистическим, т.е. он признавал равноценное существование двух начал – духа и материи. Впрочем,



дух Ушинский ставил несколько выше материи. При этом он был глубоко религиозным человеком.

Ушинский считал, что основной целью воспитания является сам человек, а «все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [51. С. 373]. Смысл существования человека – это свободная творческая деятельность. Из этого положения Ушинский выводил задачи воспитания и образования. «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности», – писал он [Там же]. Таким образом, задачи педагогики Ушинский видел в подготовке человека к полноценной жизни, наполненной творческой, а не рутинной деятельностью.

Однако, по мнению автора, они могут быть выполнены при одном важнейшем условии. Педагогика должна быть основана на христианских началах. В противном случае воспитание вообще исчезает и остается одно образование. «Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитателю остается только, прежде всего и в основу всего, вкоренить вечные истины христианства. Оно (христианство) ... указывает высшую цель всему воспитанию», – утверждал Ушинский [53.С. 282-283].

В истории отечественной педагогики особое место занимает работа Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», изданная в 1856 г. Посвященная проблеме основной задачи воспитания, она интерпретировалась представителями различных политических направлений по-разному и послужила толчком к широкой дискуссии.

В своей знаменитой работе, пожалуй, единственном из произведений Н.И. Пирогова, имевшем, отчасти, философский характер, автор попытался ответить на вопрос, в чем главная задача воспитания человека. Пирогов констатирует, что правила нравственного поведения, основанные в первую очередь на Евангелии, которые ребенку внушают в детстве, не совпадают с реалиями взрослой жизни. Поэтому молодые люди нередко вынуждены подчинять свою деятельность несправедливым законам жизни общества, идти на компромисс с собственной совестью. Одну из причин этого Пирогов видит в преимущественно специальном, «реальном» характере образования, каким оно было в России середины XIX в. Поэтому главная задача воспитания, с точки зрения Н.И. Пирогова, – воспитать человека, т.е. личность, способную, «роясь в тайниках души, подстерегая все мгновения ее (души) нравственной свободы, заставить ее решить вопросы жизни, вступив в борьбу с собою и окружающими» [42. С. 45]. Таким образом, Пирогов полагал, что воспитание нравственное, основанное на евангельских истинах, должно иметь приоритет над специальным, «реальным» образованием. Человек должен не только познать Истину, но и быть готовым отстаивать свои убеждения в жизни. В противном случае его ожидает нравственная гибель или существование в разладе с самим собой.

Как уже упоминалось, работа Пирогова была с одобрением встречена в обществе. Однако многие увидели в ней именно то, что хотели увидеть. Н.Г. Чернышевский, например, полагал, что критический пафос статьи направлен, главным образом, против существующей системы образования, готовившей людей применительно к интересам господствующей политической системы. Если человек будет воспитан человеком, то, по мнению Чернышевского, он не сможет смириться с социальной несправедливостью и будет активно бороться с ней. Сам же Пирогов в той работе писал: «Изменить направление общества есть дело Промысла (Бога) и времени» [42. С. 36].

Н.А. Добролюбов усмотрел в статье Н.И. Пирогова в основном отрицание авторитарного воспитания, которое вырабатывает конформистов, согласных с существующим порядком вещей. Только обучение ребенка способности самостоятельно оценивать свои действия позволит, с точки зрения Добролюбова, сформировать полноценную личность.

Таким образом, нужно отметить, что вопрос об идеале формирующегося человека сводится практически во всех теориях к формированию целостной, всесторонне и гармонично развитой личности. Большинство философов при этом считают приоритетной задачей формирование нравственности и духовности человека.

## **2.4. Идея природосообразности**

Элементы принципа природосообразности в педагогику были введены еще древнегреческими философами: Демокритом, Платоном, Аристотелем. Так, Демокрит полагал: «Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает (ему вторую) природу» [16. С 10]. У этого философа имеются и другие высказывания относительно необходимости согласовывать воспитание и обучение с природными качествами человека. Поэтому педагогика должна выявлять в личности те качества, которые были в ней изначально заложены природой. Подобная точка зрения основывалась на убеждениях Демокрита, что человек являет собой неотъемлемую часть окружающего, «природного» мира и ничего более. Ведь даже боги, по его мнению, состояли из тех же атомов, что и все остальное в мире, в том числе и человек. Следовательно, воспитание не могло принципиально изменить сущность человека, оно должно было только помочь развить ему природные способности. Отголоски подобной идеи впоследствии проявятся в философско-педагогических воззрениях Руссо и иных мыслителей.

Несколько по-иному выглядит принцип природосообразности воспитания у Платона. Исходя из его антропологических воззрений, с законами реального, видимого, мира детям следует давать главным образом физическое воспитание. Иные формы воспитания, направленные на развитие чувств, разума и воли, должны соответствовать истинной, духовной сущности человека.

Считается, что в педагогической науке принцип природосообразности впервые обосновал и разработал Я.А. Коменский. Основные положения этого

принципа были отражены во многих известных работах выдающегося педагога: «Материнская школа», «Великая дидактика» и др. Однако в наиболее законченной форме они изложены в его небольшой статье с пространным названием «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед», написанной в 1657 г. Не следует удивляться некоторой «механистичности», заложенной в названии работы. Это связано с убеждениями Коменского о необходимости непрерывного движения по «школьному лабиринту», которое сравнивалось с движением механического устройства. Все педагогические идеи Я.А. Коменский выводит из аналогий с природными явлениями (принцип природосообразности). «Человек – часть природы и в своем развитии должен подчиняться ее законам, единым и универсальным», соответственно, образование должно определяться естественной природой вещей и природой человека.

Для реализации идеи природосообразности Я.А. Коменский впервые разработал научно обоснованную целостную систему школ в соответствии с возрастной периодизацией и наметил содержание образования на каждой ступени образования (табл. 3).

Таблица 3. Возрастная периодизация и система школ

0-6 лет	Детство	Материнская школа (мать)	Развитие внешних чувств, наблюдательности
6-12 лет	Отрочество	школа родного языка	упражнение воображения и памяти, развитие родного языка и руки
12-18 лет	Юность	школа латинского языка	развитие понимания и суждения
18-24 лет	Возмужалость	университет или академия	формирование воли

Огромное значение Я.А. Коменский придавал воспитанию детей дошкольного возраста; об этом говорит существование труда «Материнская школа», который был выпущен задолго до «Великой дидактики». В нем в логической последовательности описывается своеобразие и особенности воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Я.А. Коменский видит воспитание детей до 6 лет как домашнее (семейное) воспитание. Воспитатель в этой школе – мать. В материнской школе закладываются основы нравственного, физического, умственного развития детей. Мать должна учитывать как возрастные особенности ребенка (0-2 – преддошкольный возраст, 4-6 – собственно дошкольный возраст), так и индивидуальные особенности. Определенные знания некоторые дети способны воспринимать в три года, а другие - только в четыре или в пять лет. В преддошкольном возрасте (0-2 года) основное внимание уделяется уходу за ребенком, его кормлению, физическому воспитанию. Я.А. Коменский дает подробные советы по уходу за ребенком, его питанию, одежде, режиму. В дошкольном возрасте (4-6 лет)

необходимым видом деятельности является игра. Для игр и физических упражнений необходимо иметь специальное безопасное место. Игры должны быть подвижные, сюжетные и ролевые. Чем более ребенок деятелен, чем больше он работает, тем лучше спит, лучше развивается, тем бодрее он духом и телом.

Умственное воспитание должно способствовать появлению первоначальных представлений об окружающем мире. Мать при помощи бесед, картин, моделей, предметов должна заложить в ребенке начало знаний, которое он подробнее и точнее изучит на последующих этапах обучения. Я.А. Коменский дает развернутую программу такого обучения: ребенок должен ознакомиться со свойствами различных предметов, с простейшими физическими, химическими и метеорологическими явлениями, с основными терминами географии, арифметики и геометрии; научиться пользоваться речью, точно выражать свои мысли. В этом возрасте детям доступны и начальные экономические понятия, такие как хозяин дома, слуга, наемный рабочий, название хозяйственных предметов и помещений. В этом возрасте ребенок должен иметь представление о различных должностных лицах: городской судья, нотариус, городской голова, члены городского совета.

Воспитание должно быть природосообразным, т.е. должно быть связано с природой, отсюда следует использование экскурсий за город, чтобы смотреть на деревья, травы, поля, луга, виноградники и на работы, которые там производятся.

Эстетическое чувство в этом возрасте следует развивать через заучивание простых детских стихотворений и пение доступных псалмов и священных гимнов во время ежедневных домашних молитв.

Нравственное воспитание должно выражаться в развитии таких качеств и свойств характера, как послушание, умеренность, опрятность, почтение к старшим, правдивость, справедливость, трудолюбие.

Религиозное воспитание в дошкольном возрасте ограничивается запоминанием основных положений катехизиса, приобретением чувства присутствия Бога и любви к нему.

Основы знания, заложенные в материнской школе, и приобретенные детьми умения должны развиваться и углубляться на следующем этапе обучения в школе родного языка (6-12 лет). Поэтому родителям необходимо уделять внимание подготовке детей к школе. Они должны заранее, до начала занятий, привить интерес к школе, в которой ребенок будет учиться. В школе родного языка детей на родном языке знакомят с довольно широким кругом знаний. Коменский предлагал включить в программу школы родной язык, арифметику, начала геометрии, географии, «начала космографии», начала общественно-политических знаний, ремесла, псалмы, катехизис, изучение священных текстов. Школа родного языка предназначалась для совместного обучения всех детей, без различия по сословному признаку.

Таким образом, Я.А. Коменский не только описал принцип природосообразности в воспитании и обучении, но и разработал на его основе

конкретные формы и методы преподавания. При этом он достаточно четко определял различие между природой в значении внешнего мира и природой как сущностью человека, в некоторых моментах противопоставляя их. Такой взгляд, однако, гораздо слабее выраженный, можно встретить у Ж.Ж. Руссо, который также считается одним из главных сторонников использования в педагогике метода природосообразности.

Человек, по Руссо, в значительно большей степени принадлежит внешней природе, чем это полагал Коменский, и поэтому должен воспитываться в соответствии со своими природными, естественными задатками. В тесной связи с этим положением у «гражданина Женевы» выработано резко негативное отношение к внешней культуре, включавшей в себя как науки, так и искусства. «Отрицание культуры проходит красной нитью через все сочинения Руссо», – отмечал С.И. Гессен [12. С. 40].

Свою теорию «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо изложил в трактате «Эмиль, или О воспитании», которое является художественным, философским и педагогическим произведением. Отвергая традиционную систему воспитания, Ж.-Ж. Руссо полагал, что воспитание будет способствовать развитию ребенка, если приобретет естественный природосообразный характер. Основная идея заключалась в том, что природа создала человека счастливым и добрым, но общество испортило его и сделало несчастным, следовательно, необходимо воспитание, изолированное от современного ему общества, на «лоне природы». Ж.-Ж. Руссо считал человеческую природу идеальной: «все хорошо, что выходит из рук Творца Вселенной, все вырождается в руках человека». Воспитание Эмиля протекает в естественной природной среде и осуществляется без всякого принуждения, свободно, ибо «естественное воспитание есть в то же время свободное воспитание». Воспитание дается человеку от природы как внутренне развитие способностей, воспитание от людей – это обучение тому, как пользоваться этим развитием, воспитание со стороны вещей – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, дающих ему воспитание. Все эти факторы должны действовать согласованно.

Ж.-Ж. Руссо предлагает такую организацию процесса воспитания, которая основана на возрастной периодизации, и дает рекомендации педагогического характера для каждого этапа:

0-2 года (до появления речи) – физическое воспитание;

2-12 лет (до появления способностей к отвлеченному мышлению) – воспитание органов чувств;

12-15 лет – умственное воспитание и обучение ремеслам;

15-18 (22) лет (период полового созревания – период бурь и страстей) – нравственное воспитание.

В педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо ребенок ставится в центр педагогического процесса. Однако воспитатель должен сопровождать ребенка, направлять его формирование, но не навязывать ему своей воли. Руссо дает ряд конкретных указаний по поводу воспитания в раннем детстве, обращенных

прежде всего к матери как к первой воспитательнице своих детей. Кормление ребенка, пеленание, закаливание, игра простыми игрушками – нельзя удовлетворить все желания ребенка, чтобы не сделать его эгоистом, деспотом, но следует считаться с его естественными интересами. После формирования органа речи (с двух лет), Ж. Ж. Руссо дает ряд советов, как бороться с недостатками речи, так как речевое и сенсорное воспитание есть предпосылка умственного воспитания. Подробные инструкции по развитию органов чувств, накоплению личного опыта осуществляются через наблюдения, прогулки, игры (например, зрение – самый неверный орган чувств и поэтому особенно нуждается в упражнении). Следует внимательно отнестись к развитию слуха и голоса ребенка (речь, пение, музыка – средства). В обучении нужно отказаться от предметного построения и исходить из познавательных интересов воспитанника. Нравственное воспитание в первый и второй периоды жизни ребенка должно осуществляться через метод естественных последствий. Ребенок должен знать, какие последствия влечет определенный поступок, и в соответствии с приятностью и неприятностью оценить поступок как хороший или плохой. Если же он не справится с этой задачей, то наступает наказание как естественное предостережение для будущего

Принцип природосообразности нашел широкое применение впоследствии в творчестве многих выдающихся педагогов XIX-XX вв. Однако почти никто из них не рассматривал его как универсальное средство для решения всех проблем. В этом отношении представляет значительный интерес научное наследие И.Г. Песталоцци.

Одно из главнейших отличий педагогических взглядов Песталоцци от позиций Руссо состояло в том, что первый из них был практиком, все свои теоретические построения напрямую увязывал с конкретными задачами воспитания и образования. Песталоцци использовал принцип природосообразности (по его терминологии – «природосообразный метод воспитания») в практической педагогической деятельности своих учебных заведений, что позволило ему реально оценить все преимущества и недостатки подобного подхода.

И.Г. Песталоцци были разработаны следующие педагогические идеи: общепедагогический принцип природосообразности воспитания (в соответствии с естественным ходом развития человеческой природы). В дошкольном возрасте основу образования составляет семейное воспитание, только в семье ребенок не может не сделаться хорошим (любовь к матери). Чтобы помочь матерям в воспитании детей, И.Г. Песталоцци написал «Книгу матерей», в которой привел рекомендации по систематизации первоначальных детских знаний, развитию наблюдательности, использованию наглядности. Задача воспитания – содействовать развитию природных сил и способностей ребенка. Развитие речи ребенка имеет важную утилитарную функцию – является средством познания окружающего мира. И.Г. Песталоцци считал наилучшим семейное воспитание, но общественное воспитание тоже оправданно, если нет возможности воспитывать ребенка дома, однако приют

должен быть организован на семейных началах и деятельностном подходе. Он впервые выдвинул тезис об активности ребенка в процессе обучения. Педагогические взгляды и деятельность И.Г. Песталоцци повлияли на развитие мировой педагогической науки и вызвали к жизни целое течение – песталоццианство. Среди знаменитых последователей его – Ф. Фребель, И. Герbart и Ф. Дистервег.

Дистервег не создал собственной оригинальной педагогической системы. О нем можно говорить, скорее, как о последователе Песталоцци и Фребеля, использовавшем и развившем их теоретические положения применительно к процессу обучения. Самостоятельно Дистервег предложил лишь понимание воспитания как «возбуждения» в ребенке его собственных сил и способностей, что должно послужить толчком к самообразованию. Именно самообразование, самодеятельность, считал он, должны быть положены в основу развития человеческой личности. Одним из основных достоинств его научных трудов стала простота изложения материала.

Ф.А. Дистервег считает, что в организации процесса воспитания ведущую роль играет принцип природосообразности – учёт индивидуальных и возрастных особенностей. Развитие заложенных природой задатков, которые достигаются упражнениями, воспитание должны совершаться в соответствии с природой человека, с учётом индивидуальных особенностей, в процессе деятельности; Ф.А. Дистервег создает возрастную периодизацию и выделяет ступени детского развития (табл. 4).

Таблица 4. Ступени детского развития, по Ф.А. Дистервегу

I ступень - чувства	6-9 лет	Физическое игра воображения	Наглядность, поддерживать восприимчивость и живость
II ступень - память	9-14 лет	Понимание, осознанное мышление, начатки абстрактного (из частного-общее)	Наглядность, использовать развитие памяти
III ступень - разум	С 14 лет	Представления в логической последовательности	Сознательное обучение с пониманием правил, нравственные воззрения переходят в убеждения, а убеждения – в силу характера, развитие рассудка

Таким образом, идея природосообразности в истории дошкольной педагогики сводится к требованиям учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, понимания неравномерности его развития, использования природы как важнейшего средства воспитания и развития.

## 2.5. Идея культуросообразности

Принцип культуросообразности в педагогике понимают обычно как построение педагогического процесса с учетом национальной культуры, социального положения, местожительства учеников и т.п. Если рассматривать этот принцип в его широком значении, то можно сказать, что он был



изначально присущ подавляющему числу педагогических систем, поскольку воспитание и образование у каждого народа напрямую вытекало из его культуры и уровня общественного развития (так же «стихийно» в педагогике использовался и принцип природосообразности, если под природой понимать возрастные особенности ребенка).

Однако выделение принципа культуросообразности как специального педагогического приема относится только к Новому времени и связано с философским осмыслением принципов познания. Так, Дж. Локк, предполагавший, что человек приобретает свои знания только опытным путем, связывал воспитание с усвоением культуры, выработанной в обществе. Хотя он не использовал сам термин «культуросообразность», многие положения этого принципа нашли отражение в работах этого философа и педагога.

Локк категорически отрицал возможность влияния внешней природы на развитие человека. «Запечатлен ли закон природы в душе человека? – спрашивал он и отвечал: - Нет, не запечатлен» [30. С. 16]. Подобное утверждение мотивировалось, в частности, тем фактом, что если бы такой закон существовал в душах от самого рождения, то он должен был бы проявиться и потребность в воспитании вообще бы отпала. Однако опыт человечества показывает, что воспитание и образование необходимы.

Принцип культуросообразности воспитания и образования проявляется у Локка в его утверждениях о необходимости воспитания джентльмена (конкретно английского дворянина-землевладельца, джентри), купца, простолюдина, а не отвлеченного человека вообще. И те качества, которые должен закладывать педагог в своего подопечного, согласно известному сочинению Локка «Мысли о воспитании», предназначены именно для английского дворянина второй половины XVII столетия. По мнению автора, это благоразумие и благовоспитанность. Локк критикует современные ему школы, поскольку в них «главный упор делается на то, чтобы мальчик преуспевал в предметах, значительная часть которых не имеет никакого отношения к жизненному призванию джентльмена, которое предполагает знание делового человека и подобающее его общественному рангу поведение и сводится к тому, чтобы он стал заметным и полезным человеком в своей стране сообразно своему положению» [29. С. 490].

Выражения «своя страна» и «свое положение» наиболее точно передают основные признаки принципа культуросообразности в педагогике. Собственно обучение отдельным наукам Локк не считал столь важным, как соответствующее социальному положению человека воспитание и образование. В случае необходимости хорошо подготовленный «джентльмен» всегда может углубить свои знания в какой-либо области.

Хотя термин «национальное воспитание» у Локка не встречается, предложенная им система имеет достаточно ярко выраженные черты чисто английской педагогики конца XVII в. Ни одна европейская страна в этот период не достигла того уровня экономического и политического развития, каким обладала Англия. Характерно, что педагогические воззрения Локка

получили широкое признание в Европе лишь спустя несколько десятилетий после его смерти.

По-иному понимал культуросообразность воспитания И. Г. Песталоцци. Для него, прежде всего, было необходимо подготовить своих учеников (преимущественно из низших сословий) к достойной жизни. Поэтому Песталоцци считал необходимым давать воспитанникам профессиональную подготовку, но только обучением отдельным специальностям задача школы, с его точки зрения, не ограничивалась.

По мнению Песталоцци, гораздо важнее было научить детей бедняков существовать в тех конкретных условиях, которые их ожидали во взрослой жизни. У таких учеников следовало развивать «способности к напряжению сил, бережливости, ... (умение) преодолевать свои желания» [41. С. 286].

Проявляется у Песталоцци и еще одна грань принципа культуросообразности в воспитании и обучении. Это необходимость учета местных условий и особенностей. Впрочем, швейцарский педагог, гражданин страны с сильными конфедеративными традициями, призывал в то же время не ставить местное выше общего. Он полагал, что необходим учебник по основам домашнего хозяйства, сельского хозяйства и промышленности, в котором эти три вида деятельности «должны быть увязаны с различными особенностями отдельных местностей и должно быть дано четкое объяснение того, что, несмотря на все разнообразие местных условий, эти общие основы (трех видов деятельности) во всех своих частях одинаково приложимы всюду» [Там же].

Наиболее законченной идея культуросообразности была представлена в работах Ф.А. Дистервега. По его мнению, говоря о культуросообразности, «... необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова...» [18]. Принимать во внимание культуру страны, являющейся родиной ученика; самодеятельность – активность, инициатива и самостоятельность учащихся, воспитание самостоятельности посредством самодеятельности есть и конечная цель образования, и важное условие образования.

Идея культуросообразности как общественного смысла воспитания приобретает у К.Д. Ушинского яркое проявление в *принципе народности*, что служит стержнем его педагогической концепции. Он полагал, что научное педагогическое знание, добытое в различных странах, может быть использовано русской педагогикой. Именно так отнесся К.Д. Ушинский к педагогическому опыту Германии, Франции и Швейцарии, изучая его во время поездки в Западную Европу. В наиболее общем виде идея народности означала для него объективную потребность каждого народа в собственной системе обучения и воспитания со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями. Народность, по мнению К.Д.Ушинского, – своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу,

которой нет, в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [53].

В русской школе принцип народности должен быть реализован, прежде всего, при *приоритете родного языка (отечественной истории и географии) как предмета школьного образования*. Обучение родному языку, разъяснял К.Д. Ушинский, развивает «дар слова», вводит в сокровищницу родного языка, формирует «миросозерцание» («родное слово — та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание»).

## 2.6. Идея самодеятельности и активности

Идея самодеятельности ребенка впервые была обоснована как общепедагогический принцип Ф.А.В. Дистервегом. Он считал, что самодеятельность выступает наиболее общей формой развития умственной жизни: «Самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни как физическая деятельность. Ребенок хочет свободно играть, мальчик резвиться, так это и должно быть» [18. С. 305]. Позднее самодеятельность становится средством и духовного развития человека. Сформированная духовная самодеятельность «могла бы управлять телом как уже совершенным и надлежащим дальнейшему совершенствованию орудием» [18]. Взгляды Дистервега стали отправной точкой для развития идеи самодеятельности и собственной активности ребенка, но свое подлинное развитие идея получила с развитием педоцентризма и реформаторской революцией в педагогике конца XIX - начала XX вв. (Д. Дьюи, У. Килпатрик, М. Монтессори и др.).

Идея самодеятельности и активности ребенка в дошкольном возрасте получила теоретическую и практическую проработанность в системе М. Монтессори. Она считала, что возраст 1-4 года является сенситивным для развития движений и действий. В основе развития самодеятельности ребенка лежат потребности: *потребность в движении* - «...большое значение для развития ребенка имеет собственное спонтанное движение»; *потребность в работе* - «...работа есть внутренняя предрасположенность человеческой природы, присущий человеческой природе инстинкт»; *стремление к точным, координированным движениям* - «...у него есть потребность, инстинкт координировать свои собственные движения»; *склонность к повторению* - «...это явление повторения в ходе деятельности встречается у каждого нормального ребенка, который живет в правильных условиях»; *потребность в порядке* - «ребенок нуждается в порядке... - он любит видеть предметы в одном и том же месте и сам старается восстановить порядок, если он нарушен»; *стремление к свободе и независимости* - «только через свободу и опыт в окружающей среде человек может развиваться» [33].

М. Монтессори понимает под *воспитанием* помощь психическому развитию ребенка с самого рождения». *Целью воспитания* детей дошкольного возраста должно быть исключительно «содействие психофизическому развитию». Педагогические принципы: содействия естественному развитию, взаимодействия с «подготовленной средой», свободы выбора в

«подготовленной среде», индивидуальной активности в учении, предметности в учении. Дети поступают в группы Монтессори обычно в 2,5-3,5 года. Сначала они занимаются в основном сенсорикой, а также упражнениями из практической жизни разного рода. Важный принцип М. Монтессори – разновозрастная группа, обычно от 2,5 до 6-7 лет. Старшие и младшие друг другу помогают, многому друг у друга учатся. Младшие, наблюдая за старшими, проявляют интерес к более сложным упражнениям. Если ребенок ходит в Монтессори-группу с 3 до 6 лет, он успевает побыть и младшим, ведомым, и старшим - ведущим. Для Монтессори-группы важно, чтобы детей в ней было оптимально 15-20 человек.

Центральный метод в системе М. Монтессори – «свободная работа» детей в «подготовленной среде» при ограничении прямого воздействия педагога. Частные методы: наблюдение и помощь; показ способа рациональной деятельности и контроля ошибок; тактичное предложение материала (ЗБР); поддержание порядка; групповые упражнения (беседы в кругу, ходьба по линии, упражнения в тишине) [33].

Педагог перестает быть «центром» педагогического процесса, и его основные функции: привлечение внимания детей к «подготовленной среде», привлечение внимания детей к различным видам деятельности, создание условий для самостоятельности и активности. «Дети работают теперь как будто бы меня и нет». М. Монтессори дает общие методические рекомендации для педагога:

- презентация материала;
- предотвращение использования материала не по назначению;
- содействие самостоятельно деятельности ребенка;
- свобода выбора материала;
- контроль и коррекция ошибок;
- индивидуальная работа, работа в малых группах и со всей группой.

В системе М. Монтессори разработаны требования к организации пространства, способствующие развитию самостоятельности и самодеятельности: помещение (линия, мебель и предметы, эстетика, растения); помещение как рабочее место (практическая, сенсорная, речевая, математическая и «космическая» зоны); помещение как общественное место (свободное общение и взаимодействие). Самостоятельность и самодеятельность в системе М. Монтессори - это образовательный результат, который получен благодаря упражнениям в основных зонах «подготовленной среды». Охарактеризуем кратко каждую зону и упражнения, которые предлагаются детям в этих зонах.

*Практическая зона.* Реальные предметы и действия: стирка, чистка обуви, чистка металла, глажение, приготовление пищи (кухня). Упражнения в практической жизни:

- *Вводные упражнения* (ходить по комнате, переносить стул, раскатывать коврик, открывать и закрывать двери, складывание салфеток и т.д.).

- 1-я группа: *уход за собой* (застегивание пуговиц, мытье рук, чистка ботинок, завязывание бантов и т.д.).
- 2-я группа: *уход за окружающей средой* (мыть стол, составлять букеты, чистить металл и т.д.).
- 3-я группа: *основы культуры поведения в обществе* (слушать, принять и предложить помощь и т.д.).
- 4-я группа: *особые виды движений* («ходьба по линии» и «упражнение в тишине»).
- *Уход за собой* - (застегивание пуговиц (кнопок, крючков, ремней, молний, булавок), мытье рук и чистка ногтей, чистка ботинок, завязывание бантов, шнуровка и т.д.).
- *Уход за окружающей средой* - (вытирание пыли, подметание, мытье посуды, фруктов и стола, стирка белья, глажение, составление букета, чистка металла, затачивание карандаша, промывание кисточек и т.д.).
- *Основы культуры поведения в обществе* - (пригласить гостя, слушать, принять и предложить помощь, чистка носа и т.д.) [33].

*Сенсорная зона.* Под сенсорным развитием ребенка понимается развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов окружающего мира: об их форме, размерах, цвете, положении в пространстве, вкусе, запахе, звучании, температуре и т.д. Группы сенсорных материалов: *Зрение* (материалы для различения размеров (цилиндры-вкладыши, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги); материалы для различения цветов (цветные таблички); материалы для различения формы плоских фигур («геометрический комод»). *Осязание* (доски для ощупывания, шершавые таблички, ткани). *Слух* (шумящие коробочки, звоночки). *Чувство тяжести* (весовые таблички). *Чувство тепла* (тепловые бутылочки, тепловые таблички). *Обоняние* (коробочки с запахами). *Вкус* (вкусовые баночки). *Стереогностическое чувство* (геометрические тела, сортировка, волшебный мешочек). «*Рамки Монтессори*» – это набор квадратных рамок-пластинок с вырезанными в центре отверстиями разной формы. Монтессори предлагает 10 фигур (квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, трапеция, пятиугольник, треугольник, полукружия). Никитины добавляют к этому набору шестиугольник и пятиугольную звезду, разные виды треугольников, параллелограмм и ромб. Основное действие: взрослый раскладывает рамки и вкладыши отдельно и предлагает малышу «закрыть окошки в доме» подходящими рамками. Двухлетке можно предложить для начала 3-4 фигуры. *Математическая зона* (контрасты, составление пар, сериационные ряды, золотой материал).

*Развитие речи* (общение во время совместной деятельности, «беседа в кругу», «игры в кругу», обучение письму (рамки и вкладыши, буквы, подвижный алфавит), обучение чтению (первое чтение, чтение с предметами, классификация), трехступенчатый урок: название предметов, свойств и т.д.: «Это - ...», дает задания типа «Дай мне... Покажи мне...», вопрос, касающийся предмета, свойства и т.д. «Что это? Какой? Сколько?»)»

*Обучение письму:* занятие с рамками - обводить контуры карандашами. Покажите ребенку, как нужно аккуратно прижать рамку к бумаге и обведите контур цветным карандашом. Покажите малышу, как можно заштриховать фигурку. Пусть он попробует сделать это сам. Обводя разные рамки и закрашивая их разными цветами, можно создавать удивительные узоры. Игра помогает малышу усвоить основные геометрические понятия, «ставит руку», готовит к рисованию и письму. Вырезанные из шершавой бумаги буквы, наклеенные на кусочки дерева или картона. Лучше рисовать «письменные» буквы – тогда упражнение будет служить также для подготовки ребенка к письму. Возьмите 2-3 карточки с буквами, произнесите звуки и одновременно обводите буквы указательным пальцем. Попросите ребенка назвать слова, в которых слышится такой звук. Предложите ему самому обвести букву пальчиком - это подготовит его руку к письму.

*Космическое воспитание.* Цель – формирование вселенского сознания. Космическая Задача Человека – улучшение и украшение Земли, воспитание чувства ответственности перед человечеством. Содержание – география, геология, зоология, история, астрономия.

Таким образом, идея самостоятельности и активности заключается в понимании ведущей роли и основного средства развития ребенка в самостоятельной деятельности. М. Монтессори предлагает реализацию этой идеи через создание «подготовленной среды», которая в современном дошкольном образовании переросла в требование создания предметно-развивающей среды детского сада.

## **2.7. Идея сотрудничества**

Идея сотрудничества может быть рассмотрена в историко-педагогическом контексте в двух аспектах. Во-первых, как сотрудничество семьи и дошкольной образовательной организации. Во-вторых, как сотрудничество взрослого и ребенка как в семье, так и в детском саду.

С возникновением семьи на протяжении многих тысячелетий семейное воспитание было практически единственной формой воспитания детей дошкольного возраста в обществе. Школ и других воспитательных учреждений было мало, и они обслуживали незначительную часть детей, главным образом, из привилегированных классов. В XVIII в. в России появились первые воспитательные общества. С появлением общественного воспитания возникла проблема соотношения семьи и школы в общем процессе воспитания [48. С. 69].

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Стремление изменить отношение общества к проблемам воспитания заставило французских философов XVIII в., в частности Гельвеция, отдать решительное предпочтение

общественному воспитанию перед семейным при условии, что школы будут изъяты из рук духовенства и организация их будет передана государству. На этих же позициях стоял и английский социалист-утопист XIX в. Роберт Оуэн. Его идея о необходимости исключительно общественного воспитания ребенка с ранних лет активно воплощалась в нашей стране с одновременным низведением семьи до положения «ячейки» с «отсталыми» традициями и обычаями. В течение многих лет словом и делом подчеркивалась ведущая роль общественного воспитания в формировании личности ребенка.

Представители русской революционно-демократической мысли В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, выдвигая задачу воспитания активного борца за переустройство общества, считали, что такой человек воспитывается и в семье, и в школе. Дома дети видят около себя житейские интересы, в классе проверяют свои наблюдения и, сообщая их родителям, получают от них новые указания и объяснения. Следовательно, учение идёт рядом с жизнью и содействует развитию здравого смысла и практического опыта, как считал Н.А. Добролюбов. Сущность единства семейного и общественного воспитания состоит, по мнению А.И. Герцена, в общественной значимости дела воспитания. Ребёнок своим появлением на свет возлагает на родителей новые обязанности и выводит их из сферы узколичной жизни в сферу общественной деятельности. Воспитание детей не личное дело родителей, а их гражданский долг [3. С. 417].

Осознание неразрывной связи воздействия общественного воспитания с влиянием семьи и среды привело к идее народности и самобытности воспитания, которая в России была разработана в педагогической системе К.Д. Ушинского. Эта идея нашла отражение в педагогических трудах Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова и других представителей русской педагогической мысли XIX в. Огромное значение имеют идеи П.Ф. Лесгафта в области воспитания детей дошкольного возраста, изложенные в труде «Семейное воспитание ребёнка и его значение». Теория семейного воспитания, предложенная П.Ф. Лесгафтом, проникнута большой любовью к ребёнку. По его мнению, в семье и школе необходимо создать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей. [28. С. 124].

После установления в России советской власти дошкольное воспитание стало делом государственной важности. Детские сады и ясли создавались по всей стране с целью воспитания членов социалистического общества – общества нового типа. Если до революции основной целью дошкольного воспитания было гармоничное развитие ребенка, то после нее его целью стало формирование, прежде всего, гражданина советского государства. Революция 1917 г. знаменовала глубокие изменения в характере взаимодействия семьи и школы, в практике их взаимоотношений. Определённые идеологические и политические цели государственной системы воспитания и образования обусловили утверждение государственно-общественной заботы о детях, что обернулось значительным ослаблением семейного воспитания и

препятствовало реализации всестороннего развития личности на основе самоопределения и самореализации. Однако нельзя не отметить тот положительный вклад, который внесли в теорию и практику семейного воспитания советского периода Н.К. Крупская и целая плеяда видных педагогов: П.П. Блонский, С.Т. Шацкий - автор идеи «средовой педагогики», А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Однако, несмотря на преобладание общественного воспитания над семейным, вопрос о работе образовательного учреждения с родителями в 20-е годы XX века не утратил своей актуальности. Как неоднократно подчеркивала Н.К. Крупская, существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи является то, что детский сад служит «организующим центром» и «влияет ...на домашнее воспитание», поэтому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей. «...В их содружестве, в обоюдной заботе и ответственности - огромная сила». Вместе с тем она считала, что родителям, не умеющим воспитывать, необходимо помогать. Оценивая воспитательные возможности образовательного учреждения, А.В. Луначарский подчеркивал, что она (школа) «как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем социальная жизнь, пропитываться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы». Вместе с тем он полагал, что желаемых результатов в воспитании можно получить лишь в объединении усилий школы, общественности и семьи при направляющей роли школы и ее влияния на семью.

Дальнейшее развитие подобного рода идеи получили в трудах А.С. Макаренко: «Семьи бывают хорошие и плохие. Поручиться за то, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей».

В дальнейшем, в 40-60-е гг. XX в., проблема «борьбы» дошкольного учреждения и семьи уже не ставилась так остро, но основная тенденция - стремление подчинить семью влиянию дошкольного учреждения - сохранялась. Семья, таким образом, как и ранее, рассматривалась не как субъект сотрудничества, а, скорее, как объект воздействия со стороны дошкольного учреждения. Так, например, в Уставе детского сада, утвержденном 15 декабря 1944 г., говорилось: «Детский сад... должен служить примером правильного воспитания детей дошкольного возраста и оказывать помощь родителям в воспитании ребенка в семье».

В 50-70 гг. XX в. изучались условия нравственного воспитания детей в семье (Л.В. Загик, Т.А. Маркова, Л.К. Пелипенко, В.Я. Титаренко), которые выявили зависимость уровня коллективистской направленности поведения со сверстниками от его положения в семейном коллективе [8. С. 24].

В 60-70-е гг. XX в. большое внимание уделялось сочетанию общественного и семейного воспитания, целью которых было научное



обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «школа-семья-общественность». В работах И. В. Гребенникова [13] и других авторов использовались различные понятия: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «органическое сочетание общественного и семейного воспитания родителей», «взаимодействие семейного и общественного воспитания» и т.п. Изучалась эффективность форм и методов оказания педагогической помощи родителям.

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В. А. Сухомлинского. В частности, он писал: «В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей». Поэтому, подчеркивал он, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества.

В различных лабораториях НИИ АПН СССР исследовались проблемы развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, уделялось внимание и изучению вопросов семейного воспитания дошкольников. Исследователи пришли к выводу, что ни один из них не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. Хотя у этих социальных институтов единые цели и задачи, содержание и методы воспитания и обучения детей специфичны в каждом из них. По мнению Е.П. Арнаутовой и В.М.Ивановой, каждый из социальных институтов имеет свои преимущества и недостатки [5. С. 8]. Авторы пришли к выводу, что важно сочетать воспитание ребенка в семье с необходимостью воспитания его в коллективе сверстников.

В 70-80-е гг. XX в. существовал педагогический всеобуч для родителей. Он представлял собой целостную систему форм пропаганды педагогических знаний с учетом различных категорий родителей. Целью педагогического всеобуча было повышение педагогической культуры родителей.

В 70-е гг. XX в. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР организуется лаборатория семейного воспитания для выявления типичных трудностей, испытываемых родителями, наиболее существенных факторов, влияющих на формирование нравственных качеств у ребенка в семье. Были сделаны попытки определить содержание педагогических знаний и умений, необходимых родителям для успешного решения ряда задач нравственного воспитания. Исследуя проблему педагогического всеобуча, О.Л. Зверева выявила, что он проводился далеко не во всех детских садах из-за недостаточной подготовленности педагогов к работе с родителями. Воспитатели отмечали тот факт, что родителям хочется получить, прежде всего, конкретные знания именно о своем ребенке [23. С. 50].

Более глубокие изменения во взаимодействии семьи и дошкольного учреждения произошли в 90-е гг. Это было связано с реформой образования, которая отразилась и на системе дошкольного воспитания. Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание

положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Законе РФ «Об образовании» (1992) говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». В этом Законе в отличие от документов предыдущих лет уважение к семье признается одним из принципов образования и государственной политики, т. е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель [20. С. 74].

В конце 90-х - начале 2000 г. меняется позиция родителей: они становятся активными участниками процесса воспитания детей. «...Надо сделать так, чтобы детский сад не подменял родителей, не отторгал их от детей, а соединял их друг с другом, давал возможность для их богатого и тонкого общения и взаимодействия» [4. С. 34].

В 90-х гг., в соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» (1989) начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем – детского сада и семьи, сообществе семьи и детского сада. Сущность данного подхода состоит в объединении усилий дошкольных учреждений и семьи для развития личности как детей, так и взрослых с учетом интересов и особенностей каждого члена сообщества, его прав и обязанностей.

В соответствии с этим подходом, Л. М. Клариной разработан целый комплекс содержательных и организационных направлений взаимодействия детского сада и семьи (дети, родители, профессионалы). Например, создание в детском саду методического кабинета, оснащенного психолого-педагогической литературой для родителей, совместное обсуждение с ними прочитанного с целью возможного использования приобретенных таким образом знаний в условиях детского сада, открытие на этой основе дискуссионного клуба профессионалов и родителей, библиотеки детской литературы, которая может быть использована как в детском саду, так и в семье, организация спортивной секции для детей и родителей, разнообразных клубов по интересам и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Педагогика начала советского периода признавала роль семьи в воспитании дошкольников и рассматривала семью как социальный институт, который противостоит обществу в целом и дошкольному учреждению в частности. В 40-60-е гг., проблема «борьбы» дошкольного учреждения и семьи уже не ставилась так остро, но семья должна была играть подчиненную роль по отношению к дошкольному учреждению. В 50-70 гг. изучались условия нравственного воспитания детей в семье. В 60-70-е гг. XX в. годы большое внимание начало уделяться сочетанию общественного и семейного воспитания. Исследования 70-80-х гг. прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать

ценные рекомендации для педагогов. С 90-х гг. большое внимание начинает уделяться взаимодействию детского сада и семьи.

## **2.8. Идея свободного воспитания**

Идеи свободы в педагогической теории и практике развивались в контексте идей гуманистической педагогики. Свобода, с одной стороны, рассматривалась как естественное, неотъемлемое право ребенка, полученное от рождения, его естественное состояние, внутренний мир, стержень развития природных потенций. С другой – свобода выступала как условие развития самобытной творческой индивидуальности, как условие самореализации личности.

Первая стройная концепция свободного «естественного воспитания» принадлежит Ж.-Ж. Руссо (1712-1778). По мнению Руссо, необходимо признать успешным орудием воспитания не свободу как таковую, а «хорошо направленную свободу». Он ставил вопрос не о безграничной свободе, а о свободе, введенной в определенные границы, которые связывал с требованием ограничивать ребенка, двигать его вперед, задерживать, не возбуждая в нем противодействия с помощью необходимости, прорисовываемой из естественного порядка вещей (теория естественного воспитания).

Одним из первых, кто выдвинул, обосновал и реализовал идеи свободного духовно-нравственного формирования личности на практике, был Л.Н. Толстой (1828-1910). Толстой считал, что человек имеет право свободно формировать свои убеждения и взгляды, без всякого насилия и принуждения со стороны общества, и что детям присуще природное совершенство и высокие нравственные качества. В собственном имении Ясная Поляна он создал школу для крестьянских детей, построенную на принципах любви к ученикам, свободы выбора и воли ребенка, личного нравственного примера педагогов, добиваясь «самоулучшения» личности, ее продвижения к всеобщему благу. Свобода не в «природе», а в «жизни» – этим отличается свободное образование Толстого от идеала свободного воспитания Руссо. Толстой различает понятия «образование» и «воспитание». Воспитание, в его понимании, есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое; а «образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретённые им». Вслед за Руссо он утверждает, что человек рождается совершенным, а воспитание портит, а не исправляет людей. По мнению Толстого, ребенка нужно лишь обеспечить материалом, необходимым для гармоничного и всестороннего развития, и предоставить полную свободу для работы с ним.

Яснополянская школа и была попыткой осуществить на деле идею такого свободного, вытекающего из жизни и служащего жизни образования. В этой школе не было всего того, что охватывается понятием «школьная дисциплина»: определённого расписания уроков, необходимости приходить в определённый час, звонков, наказаний и каких бы то ни было взысканий за опоздание на

уроки или уход с урока. «С собой никто ничего не несёт – ни книги, ни тетрадки. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несёт только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера» (Л.Н. Толстой).

Идеи Ж.-Ж. Руссо получили свое продолжение в зарубежной педагогической системе М. Монтессори (1870-1952), которая основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребенку, на свободе выбора, отсутствии принуждения, внешнего вмешательства и критики. Физиолог по образованию и врач по профессии, М. Монтессори, опираясь на опыт работы с «дефективными детьми», создает «Дом ребенка», где реализует разработанный ею метод «научной педагогики». Педагогика М. Монтессори основана на ряде идей, к которым следует отнести такие, как понятия о «впитывающем разуме», «сенситивных периодах», «подготовленной среде», «дидактическом сенсорном материале», «свободе и дисциплине». Основными характеристиками концептуального подхода М. Монтессори являются: самостоятельность ребенка подкрепляется заданиями из практической жизни, ребенок стремится к свободе и независимости, и взрослый создает для него окружение, соответствующее его потребностям и стремлению к познанию; роль взрослого не мешать процессу саморазвития ребенка и реализовать девиз «Помоги мне это сделать самому». Идеал свободного воспитания в духе Руссо просматривается в педагогике Монтессори: отказ от наказаний и наград, многоделания учителя, изобразительных игр и сказок. Она требовала организовать образование ребенка, во-первых, исходя из общих закономерностей его физического, психического и социального становления и, во-вторых, наблюдая за особенностями развития каждого конкретного воспитанника. «Свободе ребенка – писала М. Монтессори, – должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее – то, что мы называем воспитанностью». В интерпретации свободы у Руссо и Монтессори прослеживается стремление управлять ею, используя косвенные методы воспитания, организуя процесс воспитания «незаметным» для ребенка.

Получили развитие и западные антропософские идеи «Вальдорфской педагогики», основателем которой был немецкий философ Рудольф Штейнер (1861-1925). В основу вальдорфской педагогики были положены идеи, суть которых состояла в стремлении исследовать духовный мир человека, в проникновении в его «сверхчувствительный мир», где человек выступал своеобразным микрокосмосом.

Согласно точке зрения Д. Дьюи (1859-1952), основная свобода «есть свобода сознания и некоторая степень свободы действия и опыта, необходимая для обеспечения свободы разума». Он утверждал, что «дети, поневоле вынужденные жить в зависимом положении, вырастают с привычкой подчинения». Вместе с тем, отмечал он, «свобода – надежный способ высвобождения потенций личности, способ ее самореализации, осуществимый

только в условиях подлинной, многоплановой ассоциации с другими; свобода – это возможность быть неповторимой личностью, вносящей собственный вклад в жизнь ассоциации и пользующийся благами, предоставленными участием в этой жизни». В своих работах Дьюи подчеркивал, что без свободы нет гарантии развития, свобода является средством, а не целью, и учитель, руководя деятельностью, способствует обретению учениками свободы, а не ограничивает ее.

В начале XX в. в России активно распространялись идеи «свободного воспитания», которые нашли отражение в педагогических взглядах П.П. Блонского, А.Н. Пинкевича, А.Г. Калашникова и др. Они использовали идеи о связи обучения с жизнью, о развитии индивидуальных способностей и склонностей учащихся, о социально-производственном воспитании и самовоспитании. Яркими представителями концепции «свободного воспитания» в России были С.Т. Шацкий (1878-1934) и К.Н. Вентцель (1857-1947), которые видели цель образования в создании благоприятных условий для саморазвития, для сохранения и развития «Я» личности, предохранения ее от разрушения и манипулирования. Они настаивали на активном характере образования, на создании необходимых условий для свободного саморазвития личности учащегося, который объявлялся самоцелью, а не средством достижения какой-либо иной цели. Сторонники «свободного воспитания» отличались углубленным интересом к личности учащегося, стремлением педагогов предоставить учащимся как можно больше свободы и самостоятельности. Для педагогов и свободы была характерна полная абсолютизация ценности самой личности, при этом общие цели воспитания как таковые отрицались.

В рамках этого направления действовали общество «Сетлемент», созданное С.Т. Шацким, «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Новая школа» Е.С. Левицкой, семейная школа О. Кайдановой. Они строили образование на основе учета индивидуальных способностей и особенностей ребенка, стремились предоставить учащимся как можно больше свободы и самостоятельности в развитии заложенных в них сил и способностей, в реализации себя в общественно полезном труде. Нужно отметить, что в отличие от Руссо и Монтессори К.Н. Вентцель стремится абсолютизировать свободу ребенка. По его мнению, «истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и носят очень скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться» (К.Н. Вентцель). Главное препятствие практической реализации теории свободного воспитания К.Н. Вентцель видел в противодействии этому взрослых, которым трудно не

только преодолеть традиционные педагогические стереотипы, но и, прежде всего, отказаться от своей власти над детьми.

Вместе с тем следует отметить ограниченность «свободного воспитания», связанного с его антропоцентрической основой. Представления о человеке как о центре мира, о его изначальном превосходстве и совершенстве оправдывают человеческий эгоизм, порождая крайний индивидуализм и отчуждение человека от себе подобных. С.И. Гессен справедливо отмечает, что свобода может быть только относительная и «свобода ребенка имеет пределом общие интересы».

В современных условиях *педагогика свободы* (О.С. Газман) осуществляется в четырех процессах: забота, обучение, воспитание, педагогическая поддержка. В основе концепции О.С. Газмана лежит идея ответственного личностного выбора собственного смысла и жизненного пути, самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании. Для О.С. Газмана свобода человека представлена, во-первых, в структуре человеческих потребностей, во-вторых, в возможности творческого самовоплощения человека в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуациях выбора, и, наконец, в-третьих, в соотношении с интересами других людей, с их свободой. В процессе экспериментальной работы в Центре творческого воспитания под руководством О.С. Газмана была сформулирована и апробирована на практике *педагогика поддержки*.

Таким образом, свободное воспитание как педагогическое течение оформилось в ту эпоху, когда борьба за экономическую, политическую и духовную свободу привела к реальной демократизации в ряде государств, когда знания о человеке позволили рассматривать его как деятельное и активное существо. В начале XXI в. *педагогика свободы* продолжает развиваться и предполагает учет достижений мировой педагогической мысли, практику уроков, связанных с попыткой воспитать свободную личность посредством свободы, определить возможности и границы использования свободы в педагогической деятельности.

## **2.9. Идея развивающего воспитания и обучения личности ребенка**

Стратегия развивающего обучения является альтернативой простой передачи знаний, с одной стороны, и так называемого свободного развития личности - с другой. В основе развивающего обучения лежит деятельностная теория учения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Любая идея опирается на обширный опыт обобщений и исследований предшествующих лет, вбирая в себя все лучшее и ценное, что было в истории этой отрасли знаний. Идеи развивающего обучения существовали на всем протяжении истории педагогики. В этой связи интересно проследить эволюцию идеи развивающего обучения.

Разработка научных основ обучения впервые прослеживаются в трудах Я.А. Коменского, который рассматривал образование как «процесс развития

природных дарований человека», собственно говоря, выдвинул идею развития человека как ключевую, что впоследствии оформилось в идею развивающего обучения (РО). Я.А. Коменский полагал, что урок и другие занятия должны разносторонне развивать человека. По его мнению, задача педагогики как науки состоит в том, чтобы найти содержание, методы, формы и средства обучения, позволяющие стимулировать познавательную активность ученика, обеспечивать его развитие и саморазвитие. Общее развитие им понимается как реализация природных задатков («дарований») в соответствии с принципом природосообразности. Нужно развивать не один какой-либо *задаток*, а все задатки не у одного кого-либо или у избранных, а у всех людей. Я.А. Коменский дал четкое обоснование идеи всестороннего развития, показав, прежде всего, необходимость вводить в действие все заложенные природой задатки. Способности, дарования должно культивировать, обрабатывать, «развивать в совершенстве» [25]. И это не утопия, убеждает он, а посильное жизненно необходимое дело.

По Коменскому, кроме «голой способности» человеку ничего не прирождено. Способности, дарования нужно культивировать, обрабатывать; устранять препятствия к их развитию; разумно направлять само природное стремление к этому. «Итак, необходимо все дарования развивать в совершенстве, чтобы родившийся человеком учился и действовал по-человечески... усовершенствование природных дарований, которое одно может возвысить нас до уподобления Богу, необходимо людям более всех сокровищ мира, почестей, удовольствий и всего, что только может входить и обыкновенно входит в круг наших желаний, и потому оно должно быть высшей целью наших стремлений» [25. С. 14-15].

Разделяя цели и задачи школы, Я.А. Коменский на первый план выдвигает общее развитие человека: «всесторонне облагородить человека» [25. С. 176]; «не только какую-либо одну сторону человека, но всего человека должно развивать во всем, что служит совершенству человеческой природы» [25. С. 26]; «позаботиться, чтобы ученики уносили из школы не ученые книги, но развитые умы, сердца, языки и руки» [25. С. 81].

На наш взгляд, важнейший вклад Я.А. Коменского в развивающую педагогику состоит в обосновании необходимости развивать все природные задатки у каждого человека, руководствуясь принципом природосообразности.

И.Г. Песталоцци впервые выделил основные положения концепции развивающего воспитания и обучения: «основное начало воспитания находится в природе человека, его нужно не сочинять, а отыскивать»; «в природе человека заложено стремление к развитию, поэтому школа должна иметь в виду развитие, а не обучение»; «развитие человека начинается с чувственных ощущений, его интеллектуальная ступень состоит в разумности, а практичность – в самостоятельности как основном условии успешного развития вообще»; «главная цель первоначального обучения – развитие духовных сил и способностей ребенка» [37].

Идея развивающего обучения находит свое отражение в теории элементарного образования, разработанной И.Г. Песталоцци, которая была им сформулирована в работе «Метод»: задача обучения – дать детям не просто сумму знаний, а развитие их ума, способности самостоятельно решать возникающие в процессе познания вопросы, развитие внутренних сил. И.Г. Песталоцци подчеркивал роль обучения, которое является не только средством духовного развития, но и средством приобретения знаний. Также он полагал, что реализация идеи развивающего обучения возможна тогда, когда основу взаимоотношений между учителем и учеником будет составлять принцип гуманизма, суть которого он видел в познании свободы и независимости развивающейся детской личности [38. С.48-60].

Многие исследователи разделяют мнение, что «метод» И.Г. Песталоцци можно понимать как теорию развивающего образования (или развивающего обучения, развивающего воспитания), разработанную с учетом историко-культурных условий времени. И сам И.Г. Песталоцци называл свой «метод» развивающим. Идея развивающего обучения наиболее полно отражена в его трудах «Как Гертруда учит своих детей» (1800) и «Лебединая песня» (1825).

Свое видение содержания образования и методов обучения обозначил А. Дистервег. Он писал: «Всякий метод плох, если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности и хорош, если возбуждает в нем деятельность». Ведущую роль в этом процессе А. Дистервег отводил учителям, призывая их освобождаться от догматических способов преподавания и творчески работать: «Приготовить юношество к свободной деятельности и свободному развитию, воспитать и образовать молодое поколение согласно с этим требованием современности – вот задача всякой школы, воспитывающей для жизни» [17].

В своих трудах он использовал термин «развивающее обучение» (наравне с «развивающим методом», «развивающим способом», «вопросно-развивающим способом», «рациональным обучением», «эвристическим способом»), показывая его преимущества перед «сообщающим способом обучения». По мнению А. Дистервега «целью всякого воспитания является общее развитие человека» [17. С. 172]. Его понимание развития имеет глубокие психологические корни: это развитие не только умственных сил ребенка, но и его физических сил. Рассматривая идею развития человека в целом, он отмечает необходимость развития речи, произвольного внимания, наблюдательности, мышления, навыков умственной деятельности, чувств, характера, воли, привычки преодолевать трудности, общей способности применять знания в жизни и др. Он писал: «... упражнять не только разум, но также способность наблюдения и память... силу характера, действовать посредством мысли на волю...» [27. С. 165].

Характерной особенностью развивающего обучения А. Дистервега является идея самодеятельности и самостоятельности учеников как цели развития. В то же время педагог предостерегает от неверного применения



пропагандируемого им развивающего способа, когда задаются «лжевопросы», не затрагивающие внутренней сущности изучаемого.

Разрабатывая научное обоснование идеи развивающего образования, А. Дистервег не обходит вниманием проблему соотношения задатков человека и его развития. Решению этой проблемы посвящен труд «Руководство к образованию немецких учителей». На наш взгляд, основные положения А. Дистервега не противоречат и современным представлениям психолого-педагогической науки.

А. Дистервег выделяет три фактора формирования человека: природные задатки, воспитание (как процесс социализации и как педагогический процесс) и свободное самоопределение (самовоспитание).

А. Дистервег предлагает целый спектр дидактических и методических правил, направленных на общее развитие учащихся: старайся сделать учение увлекательным, интересным, но интерес следует возбуждать не внешними приемами, а дидактическими средствами; не стремись к исчерпывающему раскрытию вопроса, пусть останется еще что-то неизвестное; не заставляй заучивать непонятное; добивайся появления в ученике радостного чувства успеха от своего продвижения вперед и т.д.

А. Дистервег считал, что учитель должен быть сам достаточно развит, чтобы осуществлять развивающее обучение, и, самое главное, постоянно совершенствоваться: «Кто хочет и должен указать другую цель для саморазвития и свободной деятельности, тот, конечно, будет и сам развиваться все дальше и дальше и свободно действовать» [27. С. 206]. А для этого готовить будущих учителей в семинариях нужно тем же способом, каким они в будущем должны сами преподавать, – развивающим.

Многие отечественные педагоги выделяли приоритет развития над обучением и воспитанием. В XVIII в. Н.И. Новиков был одним из первых, кто считал, что нужно возбуждать интерес детей к учению и больше показывать, чем рассказывать (реализация принципа наглядности), учить мыслить самостоятельно, помогать учащимся находить связи между вещами и их свойствами. Отметим, что в его работах термин «развивающее обучение» еще отсутствует. Педагог писал: «Во всяком можно возбудить охоту и склонность к изучению для него нужного, если учитель точно знает собственные ему силы и способности и отношение, в каком одна к другой находятся» цит. по: [34. С.179].

Вслед за Н.И. Новиковым П.Г. Редкин (1808-1891) предлагал учителям опираться на активность ребенка, развивать его познавательные интересы и потребности: «воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, – значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания» [44, С.66]. А цель воспитания – «возбудить ученика к тому, чтобы он самостоятельно мог воспитаться» [Там же, С.70].

Для представителей революционно-демократического направления русской педагогической мысли (1840-60-е гг.) В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.П. Огарева, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова главным целевым

ориентиром в системе воспитания было достижение единства образования и развития умственной активности человека.

В.Г. Белинский (1811-1848) обращал внимание на важность учета педагогом общепсихологических законов, индивидуальных и возрастных особенностей психики учащихся.

Основу педагогической концепции А.И. Герцена (1812-1870) составляет идея всестороннего и свободного развития личности, где важную роль играет образование, которое должно не загружать ум обилием фактов, а учить молодых людей искать истину, прививая им вкус к самостоятельному мышлению.

В своих взглядах на школу Н.А. Добролюбов отмечал, что воспитатель обязан знать особенности каждого ученика и учитывать особенности детской психики (подвижность, любознательность, склонность к фантазированию, впечатлительность, прагматичность). Кроме того, учитель должен обращать внимание на научность содержания образования и продумывать методы обучения, способствующие умственному развитию учащихся, самостоятельности их мышления. Ведущими дидактическими принципами он считал сознательность, постепенность, последовательность, единство обучения и развития. Учебный процесс должен возбуждать интерес к познанию, развивать все способности личности.

Н.Г. Чернышевский полагал, что обучение будет давать результат тогда, когда учитель воспитывает у детей любовь и интерес к науке, к самому процессу овладения знаниями. Он утверждал, что школа должна обеспечить единство умственного, нравственного и эстетического развития учащихся, их самостоятельность и самодеятельность.

Основоположник отечественной теории развивающего обучения – К.Д. Ушинский (1824-1870). Он полагал, что обучение одновременно должно обогащать ум ребенка необходимыми знаниями и развивать его мыслительные способности. Он был сторонником неразрывности формального и материального образования. В соответствии с целями образования К.Д. Ушинский считал, что «...не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [52. С.178]. Он подчеркивал, что школа должна иметь в виду «не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое постепенное и всестороннее развитие». При разработке теории обучения К.Д. Ушинский центральным вопросом дидактики определял: «Как учить детей». Исходя из общих антропологических идей и опираясь на достижения психологии, К.Д. Ушинский стремился осмыслить механизм умственного развития ребенка, использовать его врожденное стремление к активной деятельности. Центральную роль в развитии он отводил деятельности учащихся, отмечая, что учитель не должен навязывать ребенку свою волю, свои мысли, свои выводы, поскольку он не может быть уверен в том, что все это ученик воспримет правильно и сознательно. При этом педагог обязан

удовлетворять потребность воспитанника в сознательной, творческой, развивающей личности умственной самодеятельности. Реализация идеи развивающего обучения отражена в дидактических принципах («условиях преподавания»), сформулированных К.Д. Ушинским:

1) сознательность и активность («ясность» и «самостоятельность»), когда происходит «переход от незнания к знанию» («при такой методе... возбуждается самостоятельная работа головы учащегося»);

2) наглядность (обучать на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, используя в качестве основных наглядных средств натуральные предметы, модели, рисунки);

3) последовательность («постепенность»);

4) доступность, то есть «отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости»;

5) прочность («твердость усвоения»); ведущий способ – разнообразное повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик «воспроизводит самостоятельно следы воспринятых ранее представлений».

Все компоненты учебного процесса (содержание, учебный процесс, методы преподавания, взаимоотношения учителя и ученика), по мнению К.Д. Ушинского должны быть подчинены задачам развития личности.

Н.Ф. Бунаков (1837-1904), ставя перед начальной школой задачу постепенного развития умственных способностей, нравственных и физических сил ребенка, видел в этом основу всестороннего развития личности. По его мнению, школа должна иметь общеобразовательный характер и давать ученикам такое умственное развитие и такой круг общеобразовательных знаний, «который установил бы: 1) сознательное отношение к окружающей действительности; 2) умение и способность относиться сознательно и ко всей действительности; 3) хорошие, соответствующие человеческому достоинству наклонности и привычки; 4) способность и некоторое умение самостоятельно учиться из книг, из природы, из жизни» [7 С. 7].

Отечественные представители педагогической мысли, обращавшиеся к идее развивающего обучения и реализующие ее на практике, ставили в центр педагогического процесса ребенка и его умственное развитие, стремились воспитать самодеятельную личность, что являлось отражением гуманистического направления педагогики XIX - начала XX вв.

Теоретическую основу развивающего обучения разработал Л.С. Выготский (1896-1934). В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский развертывает свою «гипотезу» по проблеме обучения и развития. Автор, прежде всего, указывает: «Мы исходим из того положения, что обучение и развитие представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, что между развитием и обучением существуют сложные отношения» [10. С. 235]. Далее: «Развитие... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения» [Там же, Т. 2, с. 243]. Ребенок фактически начинает обучаться задолго до начала формального школьного обучения.

Всегда существуют расхождения между ходом школьного обучения и развитием соответствующих психических функций, кривая обучения и кривая развития не совпадают.

Л.С. Выготский считал, что «высшие психические функции не просто продолжение элементарных функций и не ее механическое сочетание, а качественно новое психическое образование, развивающееся по совершенно особым законам и подчиненное совершенно другим закономерностям» [10. С.47]

Формирование психических функций человека (наблюдательности, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, практической деятельности и т.д.) происходит под воздействием внешних факторов, в особенности целенаправленного обучения. Причем процесс этот проходит у каждого гетерохронно, т. е. неравномерно и неодновременно; в разные периоды прибавка в развитии, интенсивность развития различны. И важно для оптимального развития не упустить эти точки (периоды) интенсивного развития. А возникают такие периоды тогда, когда цикл развития психических функций (или функции) еще не завершился, когда эти функции вступили в фазу развития, но еще не созрели.

Данные оптимальные периоды являются *сензитивными* (чувствительными к влияниям, которые воздействуют на развитие). Это понятие как раз активно использует Л. С. Выготский при объяснении своей концепции. Именно в сензитивный период обучение оказывает наибольшее влияние на развитие. Как только функции созрели и цикл развития завершился, сензитивный период по отношению к данным условиям (в частности обучения) закончился, и «те же самые условия могут оказаться уже нейтральными» [10. С. 253]. Необходимым условием сензитивности выступает незавершенность процессов развития.

Ход умственного развития, по Выготскому, может быть определен «по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней – уровня актуального развития и зоны ближайшего развития» [9. С. 380]. Чем различаются эти уровни? Показателем *актуального* уровня развития *данного ребенка в данный момент* является способность его решить учебную задачу самостоятельно, без помощи учителя (или других лиц). Но для продвижения вперед в развитии, для формирования психических функций, решение такого рода задачи (без преодоления трудности) почти ничего не дает. Успешное развитие происходит в процессе преодоления посильных трудностей. При повышении трудности ребенок может справиться с заданием только при посторонней помощи (первый порог); наступает момент, когда при дальнейшем усложнении он не может справиться с заданием, даже получая помощь (второй порог). Период между первым порогом и вторым и есть *зона ближайшего развития*. Именно в этот период происходит интенсивное развитие, вызывая к жизни психические функции, находящиеся в стадии созревания. Если актуальный уровень развития характерен наличными, имеющимися возможностями, то зона ближайшего развития – потенциальными возможностями.

Л.С. Выготский писал: «...что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии. Иными словами, то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что обучение и развитие относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой [10. С. 250]

В «Мышлении и речи» читаем: «Исследование показывает, что *зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития*» [10. С. 247]. При этом Л.С. Выготский диалектически рассматривает развивающую ситуацию: то, что вчера представляло для ученика известную трудность, находилось в зоне ближайшего развития и подвигало его вперед в развитии, сегодня дается легко, стало нейтральным к развитию, перешло на актуальный уровень развития. Если познавательная задача слишком легка или слишком трудна для ученика, т.е. находится ниже или выше зоны ближайшего развития, то его продвижение в развитии и познании будет затруднено.

И далее Выготский подводит итог: «Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития... Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» [10. С. 250].

Делая выход непосредственно в педагогику, ученый писал: «*Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития... Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие...*» [10. С. 251-252]. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития [10. С.250].

Ученый формулирует алгоритм развития ребенка, который каждый педагог должен учитывать при организации деятельности ребенка: «Новое

содержание, ставя перед мышлением подростка ряд задач, приводит к новым формам деятельности, к новым формам сочетания элементарных функций, к новым способам мышления» [10. Т. 2, С. 58]. Кроме того, учитель должен понимать, что «Язык есть средство не выразить уже готовую мысль, а создавать ее, он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность» [10, Т. 2., С. 68]. Говоря о роли учителя, Л.С. Выготский отмечает, что он «... является высшей инстанцией, первым двигателем педагогического механизма, источником света и поучения. Воспитание адресуется от учителя к ученику, оставаясь, все время глубоко индивидуалистическими и напоминая педагогический дуэт между учителем и учеником» [10. Т. 2, С. 180]. Если основные концептуальные идеи Л.С. Выготского, связанные с зоной ближайшего развития, не будут опровергнуты, то они, достаточно реализованные, дадут революционный сдвиг в обучении (и в воспитании тоже).

Нужно отметить, что экспериментальная апробация идей развивающего обучения была реализована в системах начального обучения Л.В. Занковым и В.В. Давыдовым, затем в высшей и основной школе, а с введением ФГОС ДО идеи развивающего обучения стали проникать в детские сады. Именно по этой причине, мы считаем необходимым кратко охарактеризовать трактовку идей развивающего обучения В.В. Давыдовым. Понятие «развивающее обучение» далеко неоднозначно в современной психолого-педагогической науке. Одно из первых определений этого понятия связано, прежде всего, с работами В.В. Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека». «Психическое развитие человека – это прежде всего становление его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т.д.). Развитие психики происходит в течении всей жизни человека – от рождения до смерти... Поскольку «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности, то и в основание его периодизации необходимо вероятно, положить изменение деятельности – именно благодаря ее динамике формируется сознание человека» [14. С. 7].

Характеризуя теорию развивающего обучения В.В. Давыдов писал: «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом – организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития – главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту» [15. С. 384].

Смысл сказанного выше в последующем конкретизируется путем выделения двух типов мышления: рассудочно-эмпирического и теоретического.

Что касается рассудочного мышления, то, по мнению В.В. Давыдова, оно опирается на наглядные образы и его можно назвать эмпирическим. «Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий – целесообразно называть теоретическим» [15. С. 62].

При этом, как следует из дальнейшего изложения, развивающее обучение сводится к формированию теоретического мышления. Теоретическое мышление – это процесс идеализации одной из сторон предметно-практической деятельности – воспроизводства в ней всеобщих форм, вещей... Понятие выступает здесь как форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность или сущность движения материального объекта» [15. С. 97]. В.В. Давыдов отмечает, что «теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, – это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти явления могут быть объектом лишь эмпирического рассмотрения» [Там же, С. 100]. «Теоретическому или разумному мышлению свойственен *анализ*, как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна *рефлексия*, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мыслительного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как *планирование*» [15. С. 69] (табл. 5)

Таблица 5. Характеристика типов мышления

Тип мышления	Характеристика
Эмпирическое мышление	- ориентация на внешние, чувственно воспринимаемые свойства
Теоретическое мышление	- способ ориентации, обеспечивающий выделение всеобщего для этого класса задач отношения (это первый, аналитический уровень обобщения) - решает присущие ему задачи в самых различных сферах общественного сознания: научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей

Отметим, что оба этих типа мышления (эмпирическое и теоретическое) необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга.

Таким образом, «школа должна учить детей мыслить теоретически: человек к пониманию вещей и событий путем анализа и условий их происхождения и развития» [15. С. 6]. Анализ историко-педагогического наследия, работ ученых, педагогов-практиков доказывает возможность и целесообразность обучения, непосредственно ориентированного на развитие.

### **Вопросы и задания для самоконтроля.**

1. Какова основная идея гуманистической педагогики в эпоху Возрождения?
2. Назовите основные этапы развития воспитания и образования в истории цивилизаций Античного Средиземноморья?
3. Проанализируйте мысли великих древнегреческих философов, занимавшихся вопросами воспитания. Сравните их взгляды относительно целей и задач воспитания, природы человека, природосообразности воспитания, роли государства в деле образования.
4. В чем заключается идея воспитания И. Г. Песталоцци?
5. В чем заключается идея развивающего обучения И. Ф. Гербарта?
6. Проанализируйте известные вам литературные памятники Киевской Руси, содержащие сведения о воспитании и педагогической мысли этой эпохи.

### **Список литературы:**

1. Аристотель. Большая этика / Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 4. – М., 1984.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Академия, 1995.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990.
4. Антропологические основы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Вопросы теории и методики. Лекции по педагогической антропологии и философии образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005.
5. Арнаутова, Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника / Е.П. Арнаутова. – М.: Школа-пресс, 1994.
6. Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский. – М., ВЛАДОС, 1999.
7. Бунаков, Н.Ф. Школьное дело / Н.Ф. Бунаков. – СПб, 1908.
8. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / под ред. Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1979.
9. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. С. 377-383.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1982-1984.
11. Гельвеций, К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании/ К.А. Гельвеций. – М., 1938.
12. Гессен, С.И. Основы педагогики / С.И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995.
13. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни/ И.В. Гребенников. – М.: Школа-пресс, 1991.
14. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов. – М., 2004.



15. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.
16. Демокрит. Фрагменты о воспитании / Демокрит // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.– М.,1982.
17. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег / под ред. Е. Н. Медынского.– М. ; 1956 .
18. Дистервег, Ф.А. В. Руководство к образованию немецких учителей. // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/ А. Дистервег. – М., 1981.
19. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики – М., 1981.
20. Закон Российской Федерации «Об образовании» – М.: Инфра-М, 2002.
21. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды/ Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990.
22. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности/ А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986.
23. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание. - М.: Школа-Пресс, 2000.
24. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга. – 2013.
25. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982.
26. Коменский, Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Избранные педагогические сочинения. Т. 2. / Я.А. Коменский. – М., 1982.
27. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. Т.2.
28. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
29. Локк, Д. Мысли о воспитании. Соч.: В 3 т. Т. 3./ Д. Локк. – М , 1988.
30. Локк, Д. Опыты о законе природы Соч.: В 3 т. Т. 3. – М., 1988.
31. Лосский, И.О. История русской философии / Д. Локк. – М., 1991.
32. Медведков, А.П. Краткая история педагогики / А.П. Медведков. – Спб., 1914.
33. Монтессори, М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / М. Монтессори. – М., 2014. Режим доступа:<https://www.labirint.ru/books/221460/>
34. Новиков, НИ. Избранные педагогические сочинения/ Н.И. Новиков. – М.: Учпедгиз, 1959.
35. Опыты православной педагогики. – М., 1993.
36. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин и др. – М., 1992.

37. Песталоцци, И.Г. Развивающее школьное обучение. Метод. Памятная записка Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1 / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1986.
38. Песталоцци, И.Г. Метод // Избр.пед.соч.: В 2-хт./ И.Г. Песталоцци. – М., 1981.т.1. – С.48-60.
39. Песталоцци, И.Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания // Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. – М, 1981.
40. Песталоцци, И.Г. О народном образовании и индустрии // Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. Т 2 – М., 1981
41. Песталоцци, И.Г. Проект памятной записки / И.Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М., 1981.
42. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни /Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.
43. Платон. Диалоги. – М , 1986.
44. Редкин, П.Г. На чем должно основываться наука воспитания / П.Г. Редкин // Антология педагогической мысли России XVII в. – М., 1985.
45. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М., 1993.
46. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.Ж. Руссо // Педагогические сочинения. Т. 1. – М., 1991.
47. Слободчиков, В.И. Дошкольное образование – полигон для культурных проб ребенка / В.И. Слободчиков // Современное дошкольное образование. – 2013. №3. – С. 22 – 25.
48. Социальная педагогика / под ред. В.А. Никитина. – М.: Владос, 2002.
49. Толстой, Л.Н. Полное собрание сочинений / Л.Н. Толстой. – М.; Л., 1928-1958.
50. Толстой, Л.Н. О народном образовании / Л.Н. Толстой // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в – М., 1990.
51. Ушинский, К.Д. Материалы к третьему тому педагогической антропологии. Собр соч. Т. 10 / К.Д. Ушинский. – М., 1950.
52. Ушинский, К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К.Д. Ушинский // Собр.соч., т.3, М., – Л.:1948.
53. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский //Избранные педагогические произведения. – М., 1968.
54. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1950.
55. Федеральный закон «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>
56. Честертон, Г. Вечный человек / Г. Честертон. – М., 1990.
57. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994.

58. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989.

59. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

## **ГЛАВА 3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **3.1. Образовательная политика в РФ**

Образовательная политика представляет собой деятельность по обеспечению развития и функционирования системы образования. Ее субъектами являются органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, органы управления образованием, общественные организации, отдельные граждане. Образовательная политика определяется уровнем социально-экономического развития страны и теми задачами, которые общество решает на конкретно-историческом этапе своего существования.

Образовательная политика в Российской Федерации основывается на Конституции РФ, российском законодательстве в области образования. Законодательство Российской Федерации в области образования включает в себя Федеральный закон «Об образовании в РФ» (2012), принимаемые в соответствии с ним другие законы и нормативные правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

Кроме базовых законов, выделяются:

- профильные, «сегментарные», т.е. регулирующие отдельные стороны функционирования системы образования (ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования»; ФЗ «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и моратории на их приватизацию» и др.).

Несмотря на всю их важность, они все же не имеют статуса системообразующего закона;

- непрофильные законы, содержащие правовые нормы, регулирующие отношения в сфере образования; эти законы занимают особое место в механизме правового регулирования отношений в образовательной сфере.

Для таких законов характерны: их множественность, разный удельный вес образовательной проблематики (от двух-трех статей до целых глав), достаточно высокая степень частотности коллизий норм таких законов с нормами, содержащимися в «профильных» законах об образовании и др.

Примером таких законов являются Закон РФ «О языках народов Российской Федерации»; ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях»; ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»; ФЗ «О национально-культурной автономии».

Подзаконные нормативные правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования, могут быть объединены по принципу убывания юридической силы в следующие группы:

1. Указы Президента РФ, среди которых можно выделить две основные группы:

а) указы, принятые исключительно для регулирования отношений в сфере образования (указы Президента РФ «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР»; «О приведении нормативных правовых актов Президента РФ в соответствие с ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.);

б) указы, содержащие отдельные положения, касающиеся проблематики образования (основы государственного управления системой образования закреплены в указах Президента РФ «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти» и «Вопросы структуры федеральных органов исполнительной власти»).

2. Постановления Правительства РФ, посвященные регулированию образования (постановления «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг», «Об утверждении Положения о лицензировании образовательной деятельности» и т.д.) либо содержащие отдельные положения, регулирующие некоторые отношения в сфере образования (постановление Правительства РФ «Об организации переподготовки и повышения квалификации государственных служащих федеральных органов исполнительной власти»).

3. Нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти, принятые по вопросам образования.

Конституция Российской Федерации содержит ряд важных положений для развития законодательства об образовании. В статье 43 этого документа каждому гражданину гарантируется право на образование, общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Предусматривается также, что каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее профессиональное образование. Основное общее образование является обязательным. Родители или заменяющие их лица должны обеспечить достижение детьми данного образовательного ценза. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования. Право на образование является неотъемлемым элементом государственных гарантий в области социальной защиты населения, и государство, провозгласившее себя социальным, обязано обеспечить его реализацию.

В соответствии со статьей 72 Конституции РФ в совместном ведении РФ и субъектов РФ находятся общие вопросы воспитания, образования, науки, культуры, физической культуры и спорта. Это означает, что отношения в сфере образования могут регулироваться как федеральными законами, так и законами субъектов РФ.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» направлен на обеспечение государственных гарантий и реализацию конституционного права граждан на образование, на правовое регулирование

отношений в сфере образования в целях обеспечения и защиты интересов личности, общества и государства.

В целом Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» представляет собой единый комплексный нормативный правовой акт, обеспечивающий регулирование общественных отношений в сфере образования с учётом видов, уровней, форм получения образования, а также потребностей и интересов обучающихся.

Данным Федеральным законом регулируются правовой статус образовательных организаций (государственных, муниципальных, частных), организаций, осуществляющих обучение, индивидуальных предпринимателей и порядок осуществления ими образовательной деятельности, устанавливаются права и обязанности обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогических и иных работников образовательных организаций, а также меры их социального обеспечения.

Федеральным законом определяются принципы и механизмы реализации права граждан на доступное, бесплатное и качественное образование, в том числе статус и значение федеральных государственных образовательных стандартов, порядок приёма в организации, осуществляющие образовательную деятельность, порядок разработки и особенности реализации образовательных программ в зависимости от уровня и направленности образования.

Устанавливаются уровни общего образования (дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование) и профессионального образования (среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации). Кроме того, регулируются вопросы получения дополнительного образования и профессионального обучения.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» устанавливаются полномочия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления в сфере образования, определяется порядок осуществления лицензирования, государственной аккредитации образовательной деятельности, государственного контроля (надзора) в сфере образования.

В законе также содержатся нормы, касающиеся определения нормативов финансирования образовательной деятельности, осуществляемой за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации.

Согласно статье 23 части 2 Федерального закона дошкольной образовательной организацией признается образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми. Таким образом, указанный Федеральный закон определяет общие параметры правового статуса дошкольной образовательной организации; специфика ее деятельности устанавливается с учетом

подзаконных нормативных правовых актов на локальном уровне (самой организацией).

Таким образом, целевая направленность функционирования дошкольных образовательных организаций декларируется как создание условий для реализации гарантированного гражданам Российской Федерации права на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

Осуществление образовательной деятельности организаций дошкольного образования осуществляется в соответствии с Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования.

В соответствии с этим документом дошкольное образование может быть получено в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также вне организаций – в форме семейного образования.

Формы получения дошкольного образования и формы обучения по конкретной основной общеобразовательной программе образовательной программы дошкольного образования (далее – образовательная программа дошкольного образования) определяются Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, если иное не установлено Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Образовательная организация обеспечивает получение дошкольного образования, присмотр и уход за воспитанниками в возрасте от двух месяцев до прекращения образовательных отношений. Сроки получения дошкольного образования устанавливаются Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Содержание дошкольного образования определяется образовательной программой дошкольного образования. Требования к структуре, объему, условиям реализации и результатам освоения образовательной программы дошкольного образования определяются Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются образовательной организацией в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся.

Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» закрепляются меры и гарантии защиты прав ребенка в области образования и воспитания: учащиеся старше восьми лет могут создавать общественные – объединения и администрация образовательного учреждения не вправе препятствовать их созданию; учащиеся образовательных учреждений, за исключением – дошкольных учреждений и учреждений

начального общего образования, имеют право самостоятельно или через своих выборных представителей ходатайствовать перед администрацией о проведении с участием выборных представителей учащихся дисциплинарного расследования деятельности работников образовательных учреждений, нарушающих и ущемляющих права ребенка; учащиеся, не согласные с решением администрации – образовательного учреждения, вправе через своих выборных представителей обратиться в уполномоченные государственные органы за содействием и помощью; учащиеся могут проводить во внеучебное время собрания и – митинги по вопросам защиты своих нарушенных прав. Условия проведения таких митингов и собраний устанавливаются Уставом образовательного учреждения, и администрация не может препятствовать их проведению, если они соответствуют установленным правилам, отвечают требованиям соблюдения общественного порядка, не препятствуют образовательному и воспитательному процессам; учащиеся и их родители имеют право на информацию, касающуюся - их прав и законных интересов; в целях реализации этого права в образовательном учреждении в местах доступных для детей и родителей, должны вывешиваться тексты уставов, правил внутреннего распорядка, списки органов государственной власти, органов местного самоуправления и их должностных лиц, осуществляющих контроль и надзор за соблюдением, обеспечением и защитой прав ребенка.

### **3.2. Понятие об образовательном праве в контексте дошкольного образования**

Перемены, происходящие в России, требуют активного поиска общественных ориентиров, отражающих как преемственность исторического развития, так и необходимость определения цели, способной соединить государственные, общественные и личные потребности и интересы, достижения мировой цивилизации и самобытность отечественной культуры.

Выдвижение задач развития отечественного образования в разряд национальных приоритетов как нельзя лучше отвечает данной задаче. Система образования – сфера жизни общества, в которой в той или иной мере представлены интересы всего населения страны. Общее образование составляет основу – базис системы, включает многие миллионы обучающихся, работников системы образования, людей, ее обслуживающих, затрагивает интересы членов их семей, работодателей, различных общественных организаций.

Опыт создания отечественных стандартов образования показывает, что они в состоянии эффективно выполнить свою миссию только в том случае, если их разработка и процедуры принятия будут основаны на выявлении согласованности индивидуальных, общественных и государственных потребностей в общем образовании. Отметим, что периодически возобновляемый в связи с разработкой стандартов процесс выявления и согласования социально-образовательных потребностей вносит большой вклад в консолидацию личности, общества и государства, поскольку прямо указывает на наличие широких областей общих интересов. Поэтому миссия стандарта



проявляется еще и в том, что его разработка и реализация рассматриваются в качестве предмета солидарной ответственности главных действующих сил образования.

В таком понимании индивидуальные, общественные и государственные потребности и интересы в общем образовании классифицируются следующим образом.

Индивидуальные потребности личности (семьи) в области общего образования интегрируют потенциал личностной, социальной и профессиональной успешности обучающихся.

Личностная успешность – полноценное и разнообразное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей.

Социальная успешность – органичное вхождение в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества.

Профессиональная успешность – развитость универсальных трудовых и практических умений, готовность к выбору профессии.

Социальный заказ – общественные запросы в области общего образования – интегрирует потребности личности и семьи и обобщает их до уровня социальных потребностей. К их числу относятся следующие:

Безопасный и здоровый образ жизни – следование принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений.

Свобода и ответственность – осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания, умения делать осознанный и ответственный личностный выбор.

Социальная справедливость – освоение и принятие идеалов равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей.

Благосостояние – активная жизненная позиция, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики.

Государственные требования – государственные запросы в области общего образования – представляет собой наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей. Государственный заказ направлен на обеспечение следующих приоритетов.

Национальное единство и безопасность – формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности в подрастающем поколении.

Развитие человеческого капитала – подготовка поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на знаниях.

Конкурентоспособность – фундаментальная общекультурная подготовка как базу профессионального образования, прикладная и практическая

ориентация общего образования. Формирование компетентности по освоению новых компетенций.

Согласование потребностей и интересов является важнейшим шагом успешности политики вообще и политики в образовании в особенности. Следует признать, что разрыв между образованием и потребностями государства, общества и личности не сокращается, а увеличивается. Причины нарастающей рассогласованности в том, что в сложном дифференцированном обществе не может быть полного единообразия интересов в отношении образования.

Государственный интерес в этом случае заключается, прежде всего, в решении остро стоящей задачи обеспечения доступа к качественному образованию всех слоев общества вне зависимости от их социального и имущественного положения, территориальных или иных различий. Это позволит не только снять возможные будущие социальные конфликты, но и решить вопросы национальной безопасности, государственной стабильности, государственного авторитета в мире. Кроме того, принципиально необходимым является последовательная ориентация на соблюдение принципа вариативности образования путем создания «личных пространств» для принятия самостоятельных решений различными участниками образовательного процесса – учениками и педагогами, профессиональными и национальными сообществами.

Стандарт как инструмент организации деятельности субъектов образовательной системы требует четкой фиксации предмета организации. Таким предметом являются цели деятельности, процесс деятельности, результаты деятельности. Соответственно, и стандарт может потенциально регламентировать цели, процесс, результат, а также и более частные составляющие образовательно-воспитательного процесса – условия, средства, ресурсы и т.д. В принципе все три уровня предметов регламентации возможны и необходимы, поскольку модернизация системы образования состоит в переходе к системному управлению, приоритетным является регламентация целей и четкая фиксация требований к результату с одновременным принятием процедур оценки результата. Учитывая вариативный характер системы образования, необходимо четко указать границы (рамки) возможных вариаций и ясно заявить о том, что не подлежит изменению.

Только в этом случае стандарт может пониматься как базовый комплексный государственный документ, определяющий совокупно систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, как принципиальная основа финансового управления системой образования, как форма «общественного договора».

Принципиально, что в таком стандарте на первое место выходят требования к результатам образования, а также квалификационные процедуры подтверждения соответствия реально достигнутых результатов ожидаемым, потому что именно результаты образования могут быть предметом диалога как внутри системы, так и между обществом и государством.

Специфической характеристикой стандарта дошкольного образования является отсутствие образовательных результатов как таковых, а определение лишь целевых ориентиров дошкольного образования.

Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации программы дошкольного образования, а также от её характера, особенностей развития детей и организации, реализующей программу.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников

К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка:

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

- ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

- использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчёски, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; владеет активной речью, включённой в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку;

- эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

- у ребёнка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

- ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и

др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности;

- у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Целевые ориентиры программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Термин «образовательное право» уже прочно вошел в язык педагогической и правовой наук, широко он используется и представителями юридической и педагогической практики.

В.И. Шкатулла, определяя образовательное право как «совокупность правил поведения, установленных государством или от имени государства для урегулирования образовательных отношений», полагает, что понятие образовательного права проявляется в нескольких формах. Он выделяет восемь наиболее важных «явлений бытия (форм существования)» образовательного права:

1. Образовательное законодательство (совокупность нормативных актов, регулирующих соответствующие отношения).

2. Отрасль образовательного права (совокупность норм права, правил поведения, содержащихся в этих нормативных актах).

3. Система правоотношений в сфере образования (реальные отношения людей, урегулированные нормами права).

4. Правосознание (представления людей об образовательном праве).

5. Представления людей о справедливости общественных отношений в сфере образования.

6. Состояние свободы человека в системе образования.

7. Учебная дисциплина.

8. Субъективное право человека на образование.

Мы полагаем, основным ориентиром реализации образовательного права в контексте дошкольного образования является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [5].

ФГОС ДО направлен на решение следующих задач:

1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней;

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Образовательная программа дошкольного образования формируется образовательной организацией самостоятельно, она должна быть направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности; создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей - образовательные области: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных

традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка):

в младенческом возрасте (2 месяца - 1 год) – непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

в раннем возрасте (1 год - 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные

игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

для детей дошкольного возраста (3 года - 8 лет) – ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка [4].

### **3.3. Правовой статус и правовые основы деятельности дошкольного образовательного учреждения**

Под правовым статусом дошкольного образовательного учреждения мы будем понимать совокупность правовых норм, устанавливающих обусловленные соответствующей правосубъектностью дошкольного образовательного учреждения его юридические права и обязанности, а также систему и механизм осуществления юридических гарантий прав и обязанностей субъектов воспитательно-образовательного процесса дошкольного образования.

Под «соответствующей правосубъектностью» в данном случае следует понимать такие правовые качества дошкольного образовательного учреждения (правоспособность и дееспособность), которые, во-первых, характеризуют его, с одной стороны, именно как дошкольное образовательное учреждение и, с другой стороны, как юридическое лицо, а во-вторых, отражают особенности принадлежности этого образовательного учреждения к уровню дошкольного образования. Иными словами, содержание и особенности правового статуса дошкольного образовательного учреждения того или иного типа, вида и организационно-правовой формы обусловлены прежде всего, и главным образом особенностями образовательной компетенции дошкольного образовательного центра.

В зависимости от видов правовых норм, устанавливающих права, обязанности и гарантии их осуществления, можно говорить о таких основных видах правового статуса образовательного учреждения, как:

конституционно-правовой статус,  
гражданско-правовой статус,



финансово-экономический статус,  
административно-правовой статус,  
образовательно-правовой статус.

*Конституционно-правовой статус образовательного учреждения.*

Содержание и значение данного статуса непосредственно вытекает из содержания ст. 43 Конституции Российской Федерации. В соответствии с частью 2 данной статьи общедоступность и бесплатность дошкольного образования гарантируется в государственных и муниципальных учреждениях. Тем самым дошкольное образовательное учреждение является тем субъектом конституционно-правовых отношений, который непосредственно гарантирует реализацию конституционного права каждого на образование. Другими словами, дошкольное образовательное учреждение выступает основным гарантом реализации данного конституционного права. И именно как гарант дошкольное образовательное учреждение наделяется законодательством соответствующими правами и обязанностями, может и должно нести ответственность за нарушение конституционного права на образование.

В части 5 ст. 43 закрепляется поддержка государством различных форм образования и самообразования (индивидуальная педагогическая деятельность, семейное (домашнее) образование и др.), которые также в известной мере могут гарантировать качество образования того или иного уровня. Вместе с тем, как показывает вся практика мирового и отечественного образования, только в стенах именно образовательного учреждения может быть в полной мере реализована гарантия действительно качественного образования.

Обращая вновь внимание на органическую связь всех видов правового статуса образовательного учреждения, подчеркнем, что смысловым и политико-правовым ядром выступает именно конституционно-правовой статус, поскольку все остальные с разных сторон отражают главное: необходимость обеспечения различными правовыми средствами и способами образовательным учреждением конституционного права на образование.

*Гражданско-правовой статус дошкольного образовательного учреждения.* Особенности данного статуса образовательного учреждения связаны, прежде всего, с характеристикой его как юридического лица – одной из фундаментальных категорий гражданского права.

Действующее законодательство об образовании устанавливает, что всякое образовательное учреждение (учреждение, осуществляющее образовательный процесс) является юридическим лицом (п. 2 ст. 12 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации»).

Напомним, что юридическим лицом Гражданским кодексом Российской Федерации признается организация, имеющая обособленное имущество в собственности либо на правах хозяйственного ведения, либо в оперативном управлении (п. 1 ст. 48 ГК РФ). Юридическое лицо отвечает имуществом по своим обязательствам; приобретает и реализует гражданские (имущественные и личные неимущественные) права; исполняет обязанности от своего имени;

выступает истцом и ответчиком в судах общей юрисдикции, арбитражных судах, третейских судах; должно иметь самостоятельный баланс или смету.

Все юридические лица подразделяются на коммерческие и некоммерческие организации (ст. 50 ГК РФ).

Некоммерческие организации не имеют в качестве основной цели своей деятельности извлечение прибыли и не вправе распределять получаемую прибыль между своими участниками (п. 1 ст. 50 ГК РФ). Некоммерческие организации создаются для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных, управленческих целей, в целях охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, в иных целях, направленных на защиту общественных интересов.

Как следует из Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.ст. 11-1, 12), организации – юридические лица, осуществляющие образовательную деятельность, могут создаваться только как некоммерческие организации. Тем самым законодатель определил в качестве основной цели образовательных организаций не извлечение прибыли, а осуществление образовательного процесса. Иное означало бы, что учредитель образовательной организации был бы вправе предпринять все усилия для получения прибыли для себя лично и уделять минимум внимания организации, обеспечению обучения, воспитания, экономя на потребностях обучающихся.

Закрепление в нормах гражданского законодательства особого правового статуса образовательных организаций обусловлено необходимостью правовой охраны образовательной деятельности, связанной, как уже отмечалось, с реализацией конституционного права личности. Эта необходимость определяет и ряд требований к образовательным учреждениям (организациям):

Согласно ч. 2 ст. 23 Федерального закона № 273-ФЗ дошкольной образовательной организацией признается образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми. Таким образом, указанный Федеральный закон определяет общие параметры правового статуса дошкольной образовательной организации; специфика ее деятельности устанавливается с учетом подзаконных нормативных правовых актов на локальном уровне (самой организацией).

Дошкольные образовательные организации в процессе своей деятельности являются участниками различных правоотношений, регулируемых нормами самых разных отраслей права: гражданского, административного, трудового, финансового, налогового и др. Приобретая статус юридического лица, любое общественное образование, в том числе и образовательная организация, приобретает целый массив прав и обязанностей, составляющих существо ее правосубъектности как участника гражданского

оборота. Совокупность прав и обязанностей дошкольной образовательной организации и составляет основу ее правового статуса.

Согласно ч. 2 ст. 49 Гражданского кодекса РФ, коммерческие юридические лица, за установленным исключением, могут иметь гражданские права и нести гражданские обязанности, необходимые для осуществления любых видов деятельности, что означает, что они наделены общей (универсальной) правоспособностью. Эта характеристика коммерческих юридических лиц отличает их от некоммерческих, обладающих ограниченной (специальной) целевой правоспособностью. В отношении образовательных организаций следует иметь в виду, что они создаются в специальных, как правило, некоммерческих (образовательных, социальных) целях, определенных законодательством, и, соответственно, обладают ограниченной правоспособностью.

Правоспособность образовательных организаций включает в себя способность иметь права и нести обязанности имущественного и неимущественного характера. Это в первую очередь вещные права (п. 1 ст. 48 Гражданского кодекса РФ). Правообладание обособленным имуществом является важнейшим признаком юридического лица. Имущество может принадлежать образовательной организации на праве собственности или ином вещном праве (праве хозяйственного ведения, оперативного управления и др.). Следует отметить, что подавляющая часть образовательных организаций, предназначенных для осуществления особой социальной функции, составляющей существо современного государства, создана государством и органами местного самоуправления. Поэтому большинство из таких организаций (как правило, учреждения разных типов) обладают имуществом на ином вещном праве, нежели право собственности. Такое имущество, оставаясь в собственности государства (муниципалитетов), что позволяет собственнику осуществлять контроль за целевым использованием имущества и обязывает его финансировать деятельность организации в предусмотренных законодательством формах, передается для осуществления установленной деятельности. Однако это не исключает иных источников формирования имущества и финансирования деятельности.

Дошкольные образовательные организации в пределах своей ограниченной правоспособности обладают правом на совершение гражданско-правовых сделок и осуществление деятельности, не запрещенной законом. Это в полной мере относится и к деятельности предпринимательской. Таким организациям, хотя и в ограниченных пределах (для достижения целей), дозволено осуществлять приносящую доход деятельность.

Во многом введение для образовательных учреждений возможности осуществления предпринимательской деятельности было связано с недостаточностью государственного (муниципального) финансирования уставной деятельности. Как правило, коммерческая деятельность образовательных организаций рассматривается как негативный социально-экономический и гражданско-правовой феномен. Однако реалии развития

правовой и государственной действительности диктуют необходимость определенной корректировки традиционных подходов к деятельности организаций образования. Хотя по-прежнему нельзя рассматривать образовательные организации в качестве полноценных коммерческих юридических лиц (этому, в частности, препятствуют нормы Федерального закона № 273-ФЗ и установленные ими ограничения, а также целевая некоммерческая направленность деятельности организаций образования), такие организации обладают достаточно широкими возможностями по привлечению дополнительных финансовых средств на коммерческой основе.

Большой объем прав дошкольных образовательных организаций лежит в плоскости самостоятельно осуществляемой ими хозяйственной деятельности. Такие организации имеют самостоятельный баланс и лицевой счет, открытый в установленном порядке, вправе иметь печать установленного образца, штамп и бланки со своим наименованием.

В хозяйственном обороте образовательные организации, как и любые иные, выступают посредством деятельности органов управления. Если образовательные организации, не являющиеся государственными или муниципальными, свободны в определении органов управления (в рамках установленных законодательством норм для организаций тех или иных организационно-правовых форм), то в отношении организаций, учрежденных органами государственной власти или местного самоуправления, действуют положения устава: руководитель государственной и муниципальной образовательной организации может быть избран коллективом образовательной организации с последующим утверждением учредителем либо назначен учредителем. Образовательные организации могут обладать исключительными правами имущественного характера: они могут иметь права на результаты творческой деятельности – авторское, патентное и др. Дошкольные образовательные организации могут иметь права, связанные с нематериальными благами, например правом на защиту деловой репутации (п. 7 ст. 152 Гражданского кодекса Российской Федерации).

Рассматривая вопрос об обязанностях образовательных организаций, отметим, что они, как и любые другие организации, обязаны соблюдать законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права в сфере деятельности организации; нормы, предусмотренные уставом организации. Данная обязанность позволяет им осуществлять свою деятельность в рамках единого правового поля. Специальный (целевой) статус дошкольной образовательной организации обуславливает появление у нее обязанности осуществлять только ту деятельность, которая предусмотрена уставом организации и только в тех целях, ради которых организация создана. Образовательные организации несут конституционную обязанность платить налоги и иные установленные законодательством сборы в порядке и сроки, определенные соответствующими нормативными правовыми актами (ст. 17 57 Конституции РФ). Обязанность платить налоги и иные установленные законодательством сборы закреплена и в

Налоговом кодексе Российской Федерации (ст. 23). Как указал Конституционный Суд Российской Федерации в Постановлении от 21 марта 1997 г. № 5-П1, налоги считаются необходимым условием существования государства, экономической основой его деятельности, условием реализации им своих функций, в связи с чем уплата законно установленных налогов и сборов является безусловной обязанностью каждого. Дошкольные образовательные организации обязаны вести учет и предоставлять финансовую отчетность в порядке, установленном законодательством. Согласно ст. 6 Федерального закона от 06 декабря 2011 г. № 402-ФЗ «О бухгалтерском учете» все организации обязаны вести бухгалтерский учет. Ощутимый объем прав и обязанностей дошкольных образовательных организаций составляют права и обязанности в трудовой сфере. Здесь действуют обязанности, связанные с соблюдением норм Трудового кодекса Российской Федерации. Для работников государственных и муниципальных образовательных организаций законодательством предусмотрен целый ряд дополнительных гарантий, обязанность обеспечить которые возлагается в том числе на эти организации. Так, например, педагогические работники не реже чем через каждые 10 лет непрерывной педагогической работы имеют право на длительный отпуск сроком до одного года (ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ), соответственно, на образовательную организацию возлагается обязанность по обеспечению данного права. Главной функцией дошкольных образовательных организаций является осуществление обучения и присмотра и ухода за детьми, и законодательство предусматривает целый ряд прав и обязанностей, направленных на полноценное и качественное осуществление ими указанной деятельности.

Ряд обязанностей дошкольной образовательной организации призван обеспечить права обучающихся, связанные с созданием условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания. В частности, дошкольная образовательная организация обязана создавать необходимые условия для работы медицинских работников, осуществлять контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья воспитанников и педагогов. Образовательная организация в известных пределах самостоятельна в осуществлении финансовой, хозяйственной деятельности. К компетенции образовательной организации отнесены: материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с установленными требованиями. При этом данные права одновременно являются и обязанностями образовательной организации. Организация обязана предоставлять учредителю и общественности ежегодный отчет о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств, а также отчет о результатах самооценки деятельности образовательного учреждения.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Что является целевыми ориентирами образования в младенческом и раннем возрасте?
2. Что является целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования?
3. Какими нормативно-правовыми документами регулируется деятельность воспитателя ДОУ?

### **Список литературы**

1. Конституция Российской Федерации. – М.: ООО «АСТ»: ООО «Астрель», 2010. – 63 с.
2. Гражданский кодекс РФ (части первая, вторая и третья): – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2009. – 494 с.
3. Микляева, Н.В. Правовые основы управления ДОУ / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 192 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/)
5. Шкатулла, В.И. Образовательное право России : Учебник для вузов / В.И. Шкатулла. – М.: Юстицинформ, 2015. – 688 с.
6. Ягофаров, Д.А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования / Д.А. Ягофаров. – М.: Владос-пресс, 2008. – 399 с.

## **Глава 4. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ**

### **4.1. Особенности воспитательно-образовательного процесса с детьми раннего возраста в условиях ДОУ**

Для того чтобы ребенок раннего возраста интересовался окружающими предметами и активно действовал с ними, был эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремился проявлять настойчивость в достижении результата своих действий, в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо обеспечить соответствующие условия.

Кроме того, необходимо учитывать специфику этого возрастного периода. В российской дошкольной педагогике термин «дети раннего возраста» обозначает детей от рождения до 3 лет. Раннее детство – это особый период становления всех органов и систем ребенка; возраст, когда происходит закладка основ здоровья и характера человека. Поэтому крайне важно создать маленькому ребенку максимально благоприятные условия для роста, воспитания, развития, независимо от того, где происходит этот период детства – в семье или в детском саду [11].

В нашей стране десятилетиями создавалась и была создана особенная, общепризнанная мировым педагогическим сообществом государственно-общественная система дошкольного образования детей, начиная с самого раннего возраста. Эта система базировалась на достаточно глубокой медико-психолого-педагогической основе; функционировали ясли, детские сады, в 1960-е гг. появился новый, объединенный тип учреждения – ясли-сад, в котором воспитывались дети с двухмесячного возраста до 7 лет. Основателями педагогики раннего детства были Нина Михайловна Аксарина и Николай Матвеевич Щелованов. Биологические факторы развития при этом составляют физиологическую основу раннего обучения и воспитания. Н.М. Щелованов сформулировал ее следующим образом: необходимость воспитания детей со дня рождения, основные задачи и методы воспитания определяются типологическими особенностями развития функций центральной нервной системы детей раннего возраста (а также – социальными целями).

В частности, к ним относятся следующие особенности:

- относительно малая роль врожденных форм поведения, их решающее значение в развитии значений воспитания;
- медленное нарастание функциональной работоспособности нервной системы, выражающееся в медленном, постепенном увеличении продолжительности отдельных периодов бодрствования ребенка при соответствующих изменениях его сна;
- раннее развитие анализаторов и совершенно своеобразный тип развития движений ребенка;
- развитие специфической человеческой второй сигнальной системы (речи).

При этом, по наблюдениям Н.М. Аксариной, происходит быстрое формирование условных рефлексов и их медленное закрепление, слабая подвижность нервных процессов (ребенок не может быстро ответить или затормозить какое-либо действие), а также отмечается неуравновешенность процессов возбуждения (преобладают) и торможения, наличие различных иррадиированных реакций и малая выносливость нервной системы (дети устают от длительного воздействия сильных раздражителей, особенно если их несколько, – их нервная система впадает в состояние охранительного торможения или появляется повышенная раздражительность), неустойчивость эмоционального состояния.

Несмотря на наличие данных особенностей развития, ребенок раннего возраста обладает повышенной восприимчивостью к социальному воздействию. В качестве основы для таких влияний выступает социальная ситуация развития детей раннего возраста. Л.И. Божович и Д.Б. Эльконин определили ее как ситуацию предметно-практического взаимодействия, в которой совместные действия ребенка и взрослого выступают в качестве прообраза его интеллекта, а общие эмоциональные реакции и отношение к происходящему – в качестве прообраза аффекта [10].

Ведущей деятельностью ребенка становится предметная деятельность, в процессе которой происходит присвоение общественно выработанных, культурно-опосредованных способов действия с предметами и орудиями.

Выделяются следующие приемы, которыми педагоги пользуются в процессе развития предметной деятельности детей:

– показ предмета и его название – методический прием в процессе организации совместной предметной и игровой деятельности ребенка и взрослого. Используется для развития слухозрительного сосредоточения (через внезапное появление и быстрое исчезновение предмета (игрушки)). При использовании звучащих игрушек сначала вызывается слуховое, а затем – зрительное сосредоточение. При этом следует менять расположение игрушки, подавать звучащий сигнал с разных сторон, следя за реакцией ребенка. С игрушками и предметами, которые не могут издавать звуков, методика демонстрации строится по-другому. По мере появления зрительного сосредоточения следует несколько задерживать появление предмета за ширмой, удлиняя процесс восприятия в сочетании с его обозначением словом. С совершенствованием умений ребенка сосредотачиваться на объекте, выполнять с ним предметные и игровые действия количество предметов для одного занятия постепенно увеличивается;

– показ действий с предметами и их название – методический прием в процессе организации совместной предметной и игровой деятельности ребенка и взрослого. В основе действия ребенка с предметами лежит подражание взрослому. Действия с предметами путем подражания усваиваются в такой последовательности: совместное выполнение действий ребенка со взрослым (сопряженное и сопряженно-отраженное), отраженное выполнение действий ребенком (по последовательному показу взрослого), выполнение действий



ребенком по пошаговому образцу взрослого, выполнение действий по памяти, самостоятельное выполнение действий по словесной инструкции, самостоятельное выполнение действий в свободной деятельности детей. Овладение совместными, отраженными и самостоятельными действиями в процессе называния предмета и комментирования действий с ним необходимо не только для развития у детей предметной деятельности, пассивной и активной речи, но и для становления зрительного и слухового сосредоточения, зрительно-двигательной координации, формирования навыков делового общения, развития интеллектуальных способностей;

– рассматривание предмета – методический прием в процессе организации совместной предметной деятельности ребенка и взрослого. Для рассматривания используются знакомые детям игрушки и картинки после усвоения их названия. При рассматривании предмета педагог обращает внимание на их признаки, пространственное расположение деталей, связывает их с функциональными характеристиками объектов. Необходимо учитывать, что при рассматривании предмета взрослый должен научить ребенка понимать, что признаки, свойственные одному предмету, могут быть и у других предметов («Мишка большой», «Мяч большой», «Стул большой», «Что еще здесь большое?»). С другой стороны, он подчеркивает наличие связей и отношений между предметами («Мишка нужен, чтобы играть», «Мяч нужен, чтобы играть», «Мяч и мишка – игрушки») [10].

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

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

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

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

- необходимостью единой развивающей среды, которая одновременно важна и для ребенка, и для взрослого (должна помогать освоить необходимые педагогические способы взаимодействия с детьми) [4].

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

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

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

Таким образом, воспитатель в условиях подобно организованного взаимодействия постоянно получает информацию о ребенке, которая в преобразованном виде является материалом для собственного развития, совершенствования, профессиональной реализации.

Для правильной организации педагогической работы с малышами в ДОО необходимо знать возрастные особенности детей раннего возраста, которые отличают их от детей более старшего возраста и от взрослых.

Остановимся на основных особенностях работы с маленькими детьми:

*Первая* особенность характеризуется необходимостью включения в детскую деятельность. Универсальным методом воспитания для детей раннего возраста, как известно, является игра. Игра малышей требует непременно участия взрослого, который не только передает им необходимые правила и способы игровых действий, но и «заражает» их интересом к деятельности, стимулирует и поддерживает их активность.

*Вторая* особенность связана с необходимостью личной обращенности к ребенку. Здесь уместнее всего применить индивидуальный подход педагога к каждому ребенку. Именно в раннем возрасте индивидуальный подход имеет решающее значение не только потому, что все дети разные, но еще и потому, что маленький ребенок может воспринять только лишь, то воздействие взрослого, которое адресовано лично ему.

*Третья* особенность – неэффективность любых вербальных методов воспитания. Любые инструкции, объяснения, призывы к послушанию по отношению к детям данного возраста оказываются бесполезными. Дети этого возраста живут только настоящим. Воздействие ситуации (окружающие предметы, движения, звуки) является для них гораздо более сильным побудителем, чем значение слов взрослого. Это вовсе не значит, что с маленькими детьми не нужно говорить. Но слова воспитателя обязательно должны быть включены в контекст реальных действий, иметь яркую интонационную окраску, сопровождаться соответствующими жестами и движениями.

*Четвертая* особенность - это необходимость принимать ребенка. Крайне важно позитивное принятие и доброжелательность к детям, которое подразумевает положительное отношение независимо от того, что и как ребенок делает.

*Пятая* особенность заключается в необходимости эмпатии. Важным условием педагогического общения с маленькими детьми является эмпатия, то есть сочувствие и сопереживание. Эмпатия требует умения слушать другого и не только его слова, но и то, о чём он умалчивает или чего даже не осознаёт.

Образовательная деятельность с детьми раннего возраста осуществляется на протяжении всего времени нахождения ребенка в дошкольной организации.

Главная особенность организованной образовательной деятельности детьми раннего возраста заключается в том, что при организации взаимодействия педагога с детьми должна стать интересная для детей, специально организованная воспитателем специфическая детская деятельность, подразумевающая стимулирование активности каждого ребенка, формирование определенных знаний, умений и навыков, желание действовать, общаться, играть.

При обучении и правильном подборе игрового материала дети осваивают действия с разнообразными игрушками: разборными (пирамиды, матрешки и др.), строительным материалом и сюжетными игрушками (куклы с атрибутами к ним, мишки). Эти действия ребенок воспроизводит и после показа взрослого, и путем отсроченного подражания.

Постепенно из отдельных действий складываются «цепочки», и малыш учится доводить предметные действия до результата: заполняет колечками всю пирамиду, подбирая их по цвету и размеру, из строительного материала возводит по образцу забор, паровозик, башенку и другие несложные постройки.

Значительные перемены происходят и в действиях с сюжетными игрушками. Дети начинают переносить разученное действие с одной игрушкой (кукла) на другие (мишки, зайки); они активно ищут предмет, необходимый для завершения действия (одеяло, чтобы уложить куклу спать, мисочку, чтобы накормить мишку).

Воспроизводя подряд 2-3 действия, они сначала не ориентируются на то, как это бывает в жизни (спящую куклу, например, вдруг начинают катать на машинке), но к концу второго года в игровых действиях детей уже отражается привычная им жизненная последовательность: погуляв с куклой, ее кормят и укладывают спать.

Эти сведения дают основание считать, что на втором году жизни из отдельных действий складываются элементы, составляющие основу деятельности, свойственной дошкольному детству: предметная, с характерным для нее сенсорным уклоном, конструктивная и сюжетно-ролевая игры (последнюю на втором году можно считать лишь отобразительной).

Успехи в развитии предметно-игровой деятельности сочетаются с ее неустойчивостью, особенно заметной при дефектах воспитания. Имея возможность приблизиться к любому предмету, попавшему в поле зрения, ребенок бросает то, что держит в руках, и устремляется к новому. Постепенно, особенно на третьем году, это можно преодолеть.

Способность обобщения позволяет детям узнавать предметы, изображенные на картинке, хотя вначале на просьбу показать какой-либо предмет малыш ориентируется на случайные, несущественные признаки. Например, словом «кх» он обозначает и кошку, и меховой воротник.

Постепенно малыш привыкает к тому, что между предметами существуют различные связи, а взрослые и дети действуют в разных ситуациях, поэтому

ему понятны сюжетные инсценировки (показ игрушек, персонажей кукольного и настольного театра).

Впечатления от таких показов, заинтересованного рассматривания сохраняются в памяти. Поэтому дети старше полутора лет способны поддерживать диалог-воспоминание со взрослым о недавних событиях или вещах, связанных с их личным опытом.

На протяжении второго и третьего годов жизни происходят значительные изменения в эмоциональной сфере ребенка. От 1 года 6 месяцев до 2 лет эмоциональная жизнь детей еще более обогащается в результате дальнейшего усвоения названных навыков, которые позволяют ребенку становиться относительно самостоятельным в познании ближайшего пространства. Формирование эмоций определяется расширяющейся ориентировкой в окружающем мире, развитием речевых навыков, овладением некоторыми бытовыми умениями, познанием свойств предметов и способов действий с ними.

В конце второго года жизни у детей наблюдаются яркие эмоциональные реакции, проявляющиеся в мимике, движениях, оттенках голоса и других событиях. Важным условием для развития эмоциональной сферы остается общение с близкими, которое отныне носит характер сотрудничества. Благодаря способности подражать малыш учится эмоционально, адекватно реагировать на явления и события своей жизни.

На втором году жизни, если созданы все необходимые условия, у ребенка наблюдается интенсивное развитие сенсорных способностей, определяющих уровень развития восприятия. Характерной чертой сенсорного развития, особенно в период от полутора до двух лет, является опредмеченность восприятия. Ребенок ориентируется в форме предметов, если в качестве образца выступают «опредмеченные» слова-названия. Предметы круглой формы – это и мячик, и шарик, и колесо от машины; треугольной – крыша; овальной – огурец, яйцо; прямоугольной – кирпич; квадратной – кубик и т.п. При этом характерно выделение свойств знакомых конкретных предметов, а не ряды основных сенсорных эталонов. На втором году жизни интенсивно развивается не только зрительное, но и слуховое восприятие. К базисным характеристикам личности относится компетентность, эмоциональность, инициативность, самостоятельность [11].

Учитывая возрастные и психологические особенности детей раннего возраста, организуемая деятельность должна быть:

- событийна (связана с каким-либо событием из личного опыта);
- ритмична (двигательная и умственная деятельность должны чередоваться);
- процессуальна (развитие навыков в бытовых и игровых процессах).

Ведущим направлением во ФГОС по развитию и воспитанию детей раннего возраста является комплексное сопровождение индивидуального развития ребёнка, способствующего формированию первоначального социального опыта на основе удовлетворения жизненных потребностей.

В качестве основного принципа дошкольного образования Стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». П.1.4 1) [14].

Кроме того, в тексте Стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...». П. 1.2 4) [Там же].

То есть ведущим видом деятельности и основой становления личности ребенка до 3 лет является предметно-игровая деятельность. Из этого следует, что с маленькими детьми нельзя проводить таких занятий, когда воспитатель что-то объясняет или показывает, а дети «усваивают». Такие занятия не только неэффективны, но и вредны, поскольку могут парализовать собственную активность детей.

Поэтому с детьми данного возраста проводятся игры-занятия, в которых усвоение какого-либо материала протекает незаметно для малышей, в практической деятельности.

Содержание указанных в стандарте пяти образовательных областей может быть реализовано при помощи следующих видов игр, которые мы используем для организации совместной деятельности детей с педагогом либо самостоятельной деятельности малышей.

- дидактические игры;
- сюжетно – образительные игры;
- подвижные игры;
- словесные игры;
- пальчиковые игры;
- музыкальные игры;
- конструктивные игры и др.

Рассматривая конкретное содержание указанных в стандарте пяти образовательных областей, следует отметить, что оно зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами

Программы могут реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка).

В соответствии с ФГОС дошкольного образования основными видами деятельности для детей раннего возраста являются:

- предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками;
- экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.);
- общение с взрослым;
- совместные игры со сверстниками под руководством взрослого;
- самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.);
- восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок;

- двигательная активность

В ДОУ проводят занимательную образовательную деятельность или непосредственно образовательную деятельность (НОД), которая в первой младшей группе составляет 10 занятий в неделю продолжительностью 10-15 минут (по подгруппам).

#### **4.2. Особенности воспитательно-образовательного процесса с детьми дошкольного возраста в условиях ДОУ**

Дошкольный возраст – это период развития ребенка от 3 до 7 лет.

*Развитие речи и мышления.* Формирование активной речи служит основой развития не только мышления и психики в целом. Обычно принято считать развитие речи основой мышления. Однако следует учитывать и взаимообусловленность этих процессов.

Распространенная ошибка воспитателей состоит в том, что они считают слабость речи некоторых детей недостатком мышления. Однако интеллектуальное развитие может идти по-разному. Так, ребенок может внезапно (для окружающих) заговорить или, наоборот, удивлять ограниченностью словарного запаса, хотя процесс интеллектуальной деятельности у него идет достаточно активно. Только в тех случаях, когда и речь и мышление явно страдают, допускается возможность задержки в психическом развитии ребенка или умственная отсталость. Следует разделять эти понятия. Умственная отсталость всегда сопряжена со стойким нарушением познавательной деятельности на основе органического поражения головного мозга. Степень поражения может быть разной: от легкой дебильности до глубокой олигофрении. Олигофрения может быть наследственной, приобретенной, внутриутробной или постнатальной (послеродовой).

Задержки в психическом развитии (ЗПР) также связаны с действием разнообразных биогенетических факторов, но в их основе нет органического поражения головного мозга. Если олигофрены никогда не могут достичь уровня развития нормального ребенка, то дети с ЗПР имеют вполне оптимистическую перспективу.

Подчеркнем, однако, что степень коррекции развития умственно отсталых детей может быть очень высокой. Они могут сформироваться в полезных, практически полноправных (за небольшим исключением) членов общества. Но совместное обучение нормальных и умственно отсталых детей крайне нежелательно. Необходима хорошо организованная система вспомогательных дошкольных учреждений.

В дошкольном возрасте ведущую роль играет память. В преддошкольном возрасте: для ребенка мыслить – значит разбираться в видимых связях, т.е. что вижу, о том и могу рассуждать. В дошкольном же возрасте: мыслить – значит разбираться в своих общих представлениях, т.е. я представляю себе, что такое 3-этажный дом и могу думать на эту тему.

Представление – это обобщенное воспоминание – первый отрыв от наглядного мышления. Выделяют три момента:

1) у ребенка нет зрелых понятий (всякое понятие, всякое значение слова означает обобщение), наличие общих представлений предполагает уже первую ступень отвлеченного мышления;

2) совершенно перестраивается характер интересов и потребностей ребенка. Интересы начинают определяться смыслом, который ребенок вкладывает в эту ситуацию;

3) ребенок этого возраста переходит к совершенно новому типу деятельности, к новой творческой деятельности.

В дошкольный период идет процесс развития от непроизвольного внимания к произвольному; от непроизвольного запоминания к произвольному, от образной памяти к словесной смысловой. Решающую роль в развитии памяти играет возникновение специальных мнемонических действий, с помощью которых ребенок пытается управлять запоминанием (движение рук, пальцев, предметов, символов, обозначений). Особую роль здесь играет речь.

Наиболее распространенная педагогическая ошибка воспитателей, родителей состоит в том, что они не рассматривают развитие внимания и памяти как педагогически самостоятельные процессы, не выделяют роль образной речи, мнемоники. Особенно болезненно сказывается бедность речи взрослых или их стремление подделываться под язык детей. Не понимая всей сложности, глубины детской речи, взрослые воспринимают ее как примитивную. Они дают ребенку готовые примитивные модели речи, которые он невольно запоминает, при этом отсутствует работа над осмысленным, произвольным запоминанием сложных, правильных речевых моделей. С ребенком необходимо говорить как со взрослым, но оперируя тем запасом слов и мыслей, которые доступны ему, и самое главное – побуждать идти за взрослым, запоминать речевые модели как нечто важное, жизненно необходимое.

Развитие эмоционально-волевой сферы имеет несколько этапов: выполнение требований взрослых; отделение собственной деятельности от деятельности взрослых; восприятие деятельности взрослых как образца для подражания; появление мотивов действий по образцу; появление мотивов действий, направленных на удовлетворение возникающих потребностей, приобретение тем самым личностного поведения; ориентировка на собственные поступки, их оценку; возникновение сложной иерархии мотивов, сложной системы взаимоотношений с окружающими.

У ребенка появляется потребность достичь ситуации успеха. Стремление избежать ситуации неуспеха связано с мобилизацией усилий, воли. Чем чаще возникает ситуация преодоления, чем больше надежды на успех, тем интенсивнее идет процесс формирования воли. Решающее значение в формировании воли имеет осознание ребенком противоречия между желанием достичь цели и реальными возможностями.

Недооценка всей сложности этих процессов приводит к двум крайностям. Первая – ребенок вообще не ставится в ситуацию преодоления. Воспитание типа «инфантизм» (наследник престола) формирует эгоцентризм, слабоволие и

одно из типичных проявлений слабоволия – упрямство. Вторая – в воспитании типа «золушка» ситуация преодоления создается постоянно, делается привычной. Отсутствие надежды на успех также тормозит развитие волевых усилий, угнетает волевые процессы.

Формирование эмоционально-волевой сферы в абсолютном большинстве случаев рассматривается воспитателями, родителями как нечто спонтанное, не имеющее отчетливо выраженного целеполагания. Но оно существует и заключается в том, чтобы создать условия для эмоциональной устойчивости ребенка, оценить его положительные и отрицательные эмоции, понять глубину, содержание, взаимное влияние.

Если в воспитании доминируют негативные или положительные эмоции, формируются типы личности с явными перекосами, отклонениями – от угрюмого, озлобленного, подавленного, скованного до легкомысленного, несостоятельного, безответственного. В дальнейшем этих детей может объединить эгоцентризм, т. е. стремление достигать цели, не считаясь со средствами.

Педагогу важно обеспечить разумное сочетание отрицательных и положительных эмоций, учить ребенка психологическим механизмам управления своими настроениями.

Эмоциональная неустойчивость ребенка мешает его общению, формированию нормальных отношений в детском сообществе, отношению со взрослыми: может провоцировать патологическую робость, застенчивость, некоммуникабельность либо, наоборот, агрессивность, неадекватность реакций, постоянную гиперактивность – все это отягощающие факторы развития ребенка не только психологического, но и нравственного плана. Не следует путать эмоциональную неуравновешенность с проявлениями болезненных состояний. Психолого-педагогический диагноз эмоционально-волевой сферы должен коррелировать с медико-педагогическим. Дифференцировать психо- и неврогенные проявления и психолого-педагогические чрезвычайно трудно. Ошибки в этом – одна из предпосылок возникновения педагогической запущенности.

Формирование самооценки проходит следующие этапы:

- недифференцированное отношение ребенка к оценке его поступков со стороны взрослых;
- появление дифференцированного отношения к оценкам взрослых своих поступков;
- появление способности самостоятельно оценивать свои поступки (по полярному принципу: хорошо - плохо);
- появление способности к самооценке не только поступков, но и различного рода эмоциональных состояний;
- появление способности к самосознанию, т.е. способности осмысливать и оценивать собственную внутреннюю жизнь.



Неадекватность самооценки – один из самых неблагоприятных факторов развития личности, порождающих в дальнейшем деформацию нравственного сознания и общественного поведения.

Дети с заниженной самооценкой не уверены в себе, занимают неблагоприятное положение в системе групповых отношений, повышено конформны. Им свойственна парадоксальность поведения: скованность и излишняя раскованность, застенчивость и агрессивность, боязнь быть на виду и боязнь быть незамеченными; сильное стремление «казаться» и слабая потребность «быть».

Заниженная самооценка – предтеча слабого характера. Но есть еще один парадокс. Дошкольникам с заниженной самооценкой свойственно ускорение процесса самосознания. Неблагополучные отношения с окружающими, упреки, неудачи создают эмоциональный дискомфорт, а потом и толкают к вопросу «Почему?», на который ребенок пытается ответить по мере сил и возможностей. Чаще всего ответа не находит и еще острее переживает состояние неудовлетворенности. Отсюда возможны неврозы, депрессии, мании и патологические влечения. По мнению некоторых детских психоневрологов и социальных психологов (Боулсби, Личко, Т. Шибутани), заниженная самооценка при повышенной работе самосознания создает предпосылки для подростковых акцентуаций и психических аномалий.

Завышенная самооценка формирует (при определенных условиях) эгоцентризм, высокомерное отношение к сверстникам, неадекватное стремление к лидерству, завышенный уровень притязаний, не соответствующий иногда реальным возможностям. Завышенная самооценка в отличие от заниженной, может тормозить процесс самосознания. Сближает их вероятность конфликтных отношений в детском коллективе, с педагогами, со взрослыми. Неадекватная самооценка дошкольников – опасная предпосылка социально-педагогической запущенности школьника.

Как избежать этого неблагополучия? Условий много, но наиболее важные из них – отказ взрослых от широко распространенных попыток делать обобщающие заключения о личности ребенка по его отдельным поступкам (типа шалун, драчун, обманщик, скупой), от невыгодных для ребенка сравнений с другими детьми; создание ситуации успеха в наиболее важных сторонах жизни и деятельности ребенка. Нельзя забывать важное педагогическое правило: «Скажи ребенку, что он поступил плохо, но не говори, что он плохой».

*Формирование первоначальных нравственных представлений.* Формирование элементарных представлений о добре, зле, красивом, некрасивом, о хорошем, плохом. Особенности этих представлений:

- отражают нравственные оценки взрослых, но лишь в соприкосновении с конкретными поступками окружающих, прежде всего сверстников;

- связаны с оценками отдельных поступков окружающих, не носят обобщающий, абстрагированный от конкретной реальности характер;

- проходят путь от элементарной оценки поступков окружающих до нравственной оценки собственного поступка.

Нравственные представления дошкольников в основном ритуальны. Дети не знают, почему тот или иной поступок хорош или плох, но знают, как именно они должны поступить («пожалеть», «поделиться», «заступиться», «подарить», «послушать» и т.п.). Это означает, что в формировании нравственных представлений у дошкольников особая роль принадлежит выработке навыков дисциплинированного, гуманного, культурного поведения. Дошкольнику можно сколько угодно говорить о нормах и правилах, но если слова не будут связаны с определенной последовательностью операций по их выполнению, они окажутся бесполезными. Например, сначала ребенку показывают, как поступает добрый ребенок в конкретной ситуации, затем моделируют подобную ситуацию (в игровой форме или в реальных жизненных обстоятельствах), ребенок выполняет действие доброго (делится лакомством, игрушкой, гладит ушибленное место, подносит лекарство и т. п.). Повторение действий по ритуалу формирует привычку доброты. Ребенок привыкает к ней как к удобной, комфортной форме отношений с людьми. Она становится потребностью, перерастает в черту характера.

Таким образом, процесс формирования первоначальных нравственных представлений у дошкольников имеет следующую логику: выдвигание образца, действие по образцу, состояние эмоционального комфорта, повторение образца, выработка ритуального стереотипа, ощущение (еще не понимание!) социальной значимости ритуальных действий, возникновение потребности опираться на них в сходных ситуациях.

Отсюда педагогическое правило: нравственные представления не закладываются взрослым в голову ребенка, они формируются в его сознании на основе определенной последовательности поступков, умело направленных взрослыми. Бесконечные наставления, назидания напоминают дождь, падающий на почву, в которую не брошены зерна.

Ведущая педагогическая идея в работе с дошкольниками – физически, психологически, педагогически подготовить к школьному обучению. Такая подготовка означает: физическое состояние, обеспечивающее возможность нести предстоящие учебные нагрузки; необходимое развитие индивидуально-психологических качеств; овладение первоначальными навыками социального поведения, учебной деятельности.

Особенностью социальной ситуации развития в этот период является сочетание тенденций к социализации и индивидуализации ребенка в процессе формирования отношения к себе и окружающим людям, освоения основных векторов человеческих взаимоотношений и общественно выработанных способов деятельности в игре и продуктивных видах детской деятельности. При этом основным механизмом формирования данных взаимоотношений выступают внеситуативные формы общения не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Взрослый выполняет функцию организатора детской деятельности, партнера, советника и эксперта, а детский коллектив – функцию формирования общественного мнения, функцию психолого-педагогической поддержки или конкуренции. Совмещение данных функций с развитием Образа себя как реального, так и потенциального возможно в ходе детской игры.

Игра в дошкольном возрасте является ведущим видом детской деятельности. В процессе игры формируются основные личностные новообразования ребенка-дошкольника, происходит социальное опосредование процесса развития его психических процессов и способностей. При этом сама игра тоже развивается как деятельность.

Рассмотрим онтогенез игры [10].

Ознакомительная игровая деятельность – первый этап становления игровой деятельности у ребенка дошкольного возраста. По мотиву, заданному ребенку взрослым с помощью предмета-игрушки, ознакомительная игра представляет собой предметно-игровую деятельность. Ее содержание составляют действия манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предметов.

Отобразительная игровая деятельность – второй этап становления игровой деятельности у ребенка дошкольного возраста. Отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определенного эффекта.

Сюжетно-отобразительная игровая деятельность – предшествующий сюжетно-ролевой игре этап становления игры у ребенка дошкольного возраста. Характерной чертой самостоятельной сюжетно-отобразительной игры является стремление многократно повторять те или иные игровые действия. В них отражаются уже не только манипуляции с предметом, но и человек, действующий определенным образом.

И. О. Ивакина [6] выделяет три уровня сюжетно-отобразительной игры:

– высокий уровень сформированности, когда замысел у ребенка возникает по собственной инициативе, только в некоторых случаях взрослый приходит ему на помощь;

– средний уровень – замысел появляется как по инициативе ребенка, так и после предложения взрослого. Игровые задачи ребенок ставит как самостоятельно, так и с помощью взрослого. Игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности. Могут быть как развернутые, так и обобщенные. Ребенок использует только знакомые предметы-заместители. Роли взрослого малыш не принимает.

– низкий уровень – чаще всего требуется помощь взрослого. Предметные способы решения игровых задач недостаточно сформированы. Игровые действия чаще однообразные, по степени обобщенности только развернутые.

Сюжетно-ролевая игровая деятельность – уровень становления игровой деятельности у детей дошкольного возраста, при котором игра становится ведущей деятельностью детей.

С данной точки зрения, развернутая игра состоит из следующих компонентов: потребностно-мотивационного, целевого, содержательного, операционного, результативного.

1. Мотивационно-потребностный компонент. Игровая деятельность реализует потребность ребенка в социальной компетенции, так как мотивом игры является «быть как взрослый».

Учитывая мотивационное начало детской игры, Д.Б. Эльконин [16] в организации игры выделяет три момента:

- в ознакомлении с окружающим: необходимо уделять особое внимание деятельности человека и его отношениям с другими людьми;

- руководство игрой надо строить так, чтобы смысл игровой деятельности не заслонялся «техническими моментами выполняемых действий»;

- оказывать помощь детям в борьбе с мимолетными желаниями, появляющимися в игре и «содействовать контролю самого ребенка и его товарищей по игре за выполнением роли».

2. Целевой компонент. Особенностью детской игры служит сдвиг мотива, т.е. желания быть, как взрослый на цель.

Игра протекает как осмысленная, целенаправленная деятельность, в ходе которой ребенок ставит и реализует значимую для себя цель (приготовить обед кукле-дочке, вылечить мишку и т.д.), выступая в роли взрослого. При этом цели не являются постоянными, и по мере роста и развития ребенка они изменяются, перестают быть подражательными и становятся более глубоко мотивированными.

3. Содержательный компонент. Содержанием детских игр является жизнь, деятельность и отношения взрослых людей. Чем больше возможностей для активного действия, тем привлекательнее становится игра. Поэтому ребенку интереснее быть продавцом, чем покупателем, шофером, чем пассажиром и др.

С этой точки зрения представляет интерес исследование Н.Я. Михайленко, в котором выделена логика развития сюжета детской игры:

- одноперсонажные (предпосылочные, усеченные), характеризующиеся действием единственного персонажа;

- многоперсонажные, характеризующиеся действиями нескольких персонажей;

- многотемные, характеризующиеся не только набором действий персонажей, но и взаимоотношениями между ними [9].

При организации руководства детской игрой воспитателю следует помнить, что план предусматривает работу, направленную на развитие содержания игр и обогащение их тематики, т.е. что планированию подлежит педагогическая деятельность воспитателя, а не игровая деятельность детей.

4. Операционный компонент. Он рассматривает игру с точки зрения игровых действий. Согласно Е. В. Зворыгиной, генезис игровых действий может быть представлен следующим образом.

- игровое действие с реальным предметом.

- условное действие с предметом разной степени обобщенности.

– условное действие, уподобляющееся особенностям реального действия с предметом, но совершаемое без предмета.

– условное действие, обозначаемое жестом.

– условное действие, обозначаемое словом [5].

5. Результативный компонент. Основным результатом игры ребенка являются удовлетворенность, радость и удовольствие, полученные от самого процесса игры. Кроме того, это обогащение и закрепление представлений детей о жизни, деятельности и отношениях людей, а также формирующиеся товарищеские отношения.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что специфика сюжетно-ролевой игры заключается в том, что сюжет строится детьми по ходу самой игры, а не планируется заранее. В процессе игры ребенок начинает брать на себя определенную роль, которая с одной стороны, объединяет, группирует действия и предметы и тем самым организует индивидуальное поведение ребенка, а с другой – определяет содержание взаимодействия в совместной игре.

Ролевая игровая деятельность – этап развернутой сюжетно-ролевой игры. Ребенок уже может использовать роль как средство совместного развертывания сюжета, т.е. умеет воплощать в своих действиях содержание разнообразных ролей и обозначать свою роль для партнера. Включение роли в целостную систему отношений – установление множественных связей между ролями требует овладения более сложными способами ролевого поведения: сменой роли в ходе игры и изменением ролевой позиции в зависимости от смены роли партнером. Поэтому Н.Я. Михайленко [там же] выделила следующие генетические этапы становления роли в детской игре.

1. Воспроизведение отдельных действий, заданных сюжетом, и объединение их общим названием («кормить куклу»).

2. Воспроизведение ряда игровых действий с названием лица, действия которого воспроизводятся (начало выделения «другого»).

3. Воспроизведение взаимоотношений между двумя или несколькими действующими лицами (реализация отношений управления и подчинения).

По мнению Н.Я. Михайленко, в ходе этих этапов у детей старшего дошкольного возраста формируется осознанная дифференцировка себя и другого, происходит отделение себя от персонажа игры, складывается механизм ролевого поведения. Формируется знаково-символическая функция сознания и механизмы эмоциональной и интеллектуальной децентрации.

Вместе с тем многочисленные исследования, проведенные с детьми дошкольного возраста, показали, что детская игра не складывается вне специально организованного общения воспитателя с детьми, в ходе которого ребенок овладевает игровыми умениями (Л.В. Артемова, Е.В. Зворыгина, П.Л. Короткова, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова и др.).

В современной педагогике выделяется несколько направлений в организации сюжетно-ролевой игры.

Сторонники первого исторически возникшего направления – Л.В. Артемова, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, И.А. Школьная и др. выделили два этапа в организации игры.

На первом этапе осуществляется опосредованное руководство через косвенные приемы воздействия (реплики, вопросы, ответы) и тематические наборы игрушек и игрового оборудования для сюжетно-ролевых игр «Семья», «Магазин», «Больница» и др.

Роль воспитателя в организации сюжетно-ролевой игры авторы этого направления сводят к следующему:

- наблюдение игр, влияние на их содержание, обогащение содержания, развитие сюжета;

- приучение к коллективной игре через создание правильных взаимоотношений между детьми;

- создание необходимых условий для игр: достаточное время, удобство, правильно подобранные игрушки;

- изучение интересов, переживаний, характер детей, а также их уровня развития.

Данный подход ориентирован на самостоятельное овладение детьми игровыми умениями, что в условиях разновозрастной группы современного дошкольного учреждения малоэффективно.

А.П. Усова – создатель второго направления в организации детской игры – полагала, что объектом педагогического воздействия должны быть детские реальные отношения, возникающие в ходе коллективных игр и связанные с формированием у детей качеств общественности. По мнению А.П. Усовой [13], необходимо управлять формированием реальных отношений, организуя детей с учетом их интересов и возрастных возможностей. Концепция А.П. Усовой получила дальнейшую научно-практическую разработку (Т.В. Антонова, О.М. Гостюхина, Р.А. Иванкова, Т.А. Репина, И.Б. Теплицкая и др.).

Так, исследованиями И.Б. Теплицкой установлено, что роль взрослого будет меняться в зависимости от уровня развития игры. В индивидуальных играх, играх рядом важно поддержать интерес к действиям сверстника и внести правила поведения по отношению к нему. В совместных играх надо обращать внимание на регулирование взаимоотношений детей, внося правила для формирования положительного отношения к сверстнику.

Исследованием Т.В. Антоновой была доказана необходимость специального обучения детей способам общения в игре через беседы о содержании общения при распределении ролей и игрушек, при обсуждении игрового замысла и т.д.

Эта проблема получила дальнейшую разработку в исследовании Т.А. Репиной, Л. Васильевой, Р. Говоровой. Они доказали, что у дошкольников можно сформировать четкое представление о социальной субординации и добиться его воплощения в игре посредством обучения моделированию отношений, возникающих между людьми.

Признание необходимости целенаправленного воздействия на детскую игру с целью ее развития в данных исследованиях послужило дальнейшей разработке теории и практики организации игры.

Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова установили, что для формирования сюжетно-ролевой игры на каждом возрастном этапе необходим единый комплекс обязательных педагогических мероприятий.

Авторами выделены следующие компоненты комплексной методики.

1. Планомерное педагогически активное обогащение жизненного опыта детей. Воспитателю важно учитывать, что реальная жизнь – основной источник возникновения игры и ее обогащения.

2. Совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу дошкольникам игрового опыта традиционной культуры игры. Ребенок учится имеющийся жизненный опыт переводить в игровой условный план, ставить и решать игровые задачи разными способами.

3. Своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей. Подбор игрушек и игрового материала разного по тематике и образному решению помогает детям восстанавливать в памяти жизненные впечатления и побуждает к самостоятельной игре.

4. Активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение дошкольников к самостоятельному использованию в игре новых способов решения игровых задач и новых знаний об окружающем мире. Такое общение взрослых и детей имеет традиционную форму: вопрос, совет, подсказка в ходе игры.

По мнению Е.В. Зворыгиной [5], С.Л. Новоселовой [7], основные принципы комплексного подхода сохраняются на всех этапах развития игры, но меняется роль каждого компонента в системе педагогических воздействий.

На этапе формирования предметно-игровой деятельности важна предметная среда, на этапе отобразительной игры – обучающая игра и активизирующее общение для перевода к ролевому поведению, на этапе сюжетно-ролевой игры – активизирующее общение и изменение предметно-игровой среды. На последнем этапе уменьшается роль обучающего воздействия педагога как носителя образца игрового поведения.

Авторами комплексной методики предложено сочетание прямых и косвенных приемов организации игры и обосновано это в связи с новым подходом к игре как к решению игровых задач самими детьми.

Принципиально новый, третий подход к организации сюжетно-ролевой игры предложен Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой.

Формирование игры Н.Я. Михайленко рассматривала как передачу детям усложняющихся на протяжении дошкольного детства способов построения игры. По ее мнению, способ построения игры представляет собой собственно игровые действия и их обозначения.

Н.Я. Михайленко утверждала, что стихийный путь воспроизводства игры сегодня практически утрачен, поэтому она может формироваться как

совместная деятельность взрослого и ребенка в условиях дошкольного учреждения, в ходе которой педагог передает свой игровой опыт детям.

Н.Я. Михайленко сформулировала основные принципы формирования сюжетно-ролевой игры:

1. Воспитатель должен играть с детьми в позиции «играющего партнера».

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом, так, чтобы детьми открывался и усваивался новый, более сложный способ ее построения (в ходе совместных игр).

3. Начиная с раннего возраста и далее, необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам.

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова [9] выделили три способа построения игры:

1. Предметно-игровой (ранний) возраст – формирование игры осуществляется в совместной деятельности воспитателя с детьми, где они ставят перед собой необходимость осуществлять условные действия с игрушкой, предметом-заместителем, воображаемым предметом, учатся взаимодействовать друг с другом.

В отличие от А.П. Усовой Н.Л. Короткова утверждала, что традиционное культивирование одиночной игры в раннем возрасте, сосредоточение ребенка на индивидуальной игрушке и невмешательство в игру другого ребенка подавляет и снимает стремление детей к общению и взаимодействию со сверстником. Напротив, усвоение симметричного взаимодействия с игрушкой, закрепляющего обращенность на партнера и ожидание его ответного действия, является существенно важным для перехода к более сложному игровому взаимодействию.

2. Ролевой (младший дошкольный возраст) – формирование ролевого поведения, ориентированного на партнера: сначала – игрушку, затем – взрослого и сверстника («роли в действии», взаимодействие по ролям, ролевой диалог, смена ролей в зависимости от изменения сюжета).

3. Сюжетосложение (старший дошкольный возраст) – формирование совместного построения сюжета игры, комбинирования, согласования индивидуальных замыслов. Характер совместной игры-«придумки» в ходе работы меняется в определенной последовательности:

– совместное «вспоминание» волшебной сказки;

– частичное ее преобразование;

– придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов;

– разворачивание нового сюжета с разноконтекстными ролями;

– придумывание новых историй на основе реалистических событий.

Исследованием Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко [9] установлено, что наиболее эффективным способом согласования замыслов в совместной игре является «попеременное пошаговое планирование», которое осуществляется



посредством особых, планирующих действий, определяющих согласованные переходы от одних игровых ситуаций к другим. При этом, по утверждению Н. Я. Михайленко, эффективность усвоения нового способа построения игры на каждом этапе достигается за счет того, что в ситуации его формирования предыдущий способ блокируется и исключается. При переходе к самостоятельной игре новый способ вбирает в себя предыдущий, и игра осуществляется полноценно.

По нашему мнению, этот подход к организации игры в большей степени подходит современному дошкольному учреждению. Формирование игры, по мнению Н.Я. Михайленко, позволяет детям овладеть не только игровым действием с предметом, но и способами ролевого поведения и совместного построения сюжета, что способствует формированию игровых умений дошкольника. Важно отметить, что подход Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко использован в комплексных программах нового поколения, ориентированных на развитие личности ребенка в дошкольном возрасте («Детство», «Развитие» и др.).

Дошкольный возраст – первый возраст, лишенный детской амнезии (так как структура сознания изменяется). В дошкольном возрасте впервые возникают (складываются) этические правила и общие представления о мире. Ребенок дошкольного возраста по своим особенностям способен к тому, чтобы начать какой-то новый цикл обучения, недоступный ему до этого (программа, которую составил взрослый + своя программа).

Для того чтобы было возможно предметное обучение, необходимо дифференцировать общее представление о том, что потом будет предметом обучения. Основная задача взрослого заключается в том, чтобы подвести ребенка к науке.

Для того чтобы задача развития решалась успешно в процессе обучения детей дошкольного возраста, оно должно представлять собой целостную систему, включающую три основных компонента: задачи и адекватное им содержание (образование), соответствующие формы организации процесса обучения, его результаты [12].

Осуществление и успешность процесса воспитания детей дошкольного возраста обуславливаются следующими педагогическими условиями:

Осуществление воспитательного процесса требует соблюдения ряда педагогических условий:

- личностно- ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- предоставление каждому ребенку возможности выбора деятельности, партнера, средств и пр.;
- создание предметно-развивающей образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности [4].

Как уже было сказано, содержание воспитания связано с приоритетными направлениями современного дошкольного образования: физическое, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и социально-коммуникативное развитие детей [14]. Соответственно этим направлениям определяются основные составляющие воспитательно-образовательного процесса в ДОУ.

*Социально-коммуникативное развитие* направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

В содержании социально-коммуникативного развития выделяются два взаимосвязанных аспекта: социально-эмоциональное и социально-нравственное воспитание. При этом «социальное» раскрывает процесс социализации ребенка, т.е. его становление как члена общества.

Дети активно осваивают правила и нормы поведения и общения. Область осваиваемых детьми правил постоянно расширяется, что приводит в старшем дошкольном возрасте к становлению привычек культурного поведения в семье, детском саду, общественных местах, на улице. Старшим дошкольникам доступно освоение правил этикета, правил безопасного поведения дома, на улице (знать, к кому и как можно обратиться, если потерялся на улице, в случае непредвиденных или угрожающих жизни обстоятельств и т. п.).

Условием успешного социально-личностного развития дошкольников является установление дружеских, доброжелательных отношений со сверстниками. Старшая группа детского сада – это уже довольно сложный социальный организм, в котором дети связаны системой межличностных, деловых, эмоционально-оценочных, избирательно дружеских отношений.

Это связано с организацией педагогом разнообразных совместных увлекательных дел, принимая участие в которых дошкольники приобретают ценный опыт личного поведения и взаимоотношений, сотрудничества со сверстниками. В результате к старшему дошкольному возрасту в совместной деятельности дети осваивают следующие формы сотрудничества: чередуют и согласовывают действия, совместно выполняют одну операцию, контролируют действия партнера, исправляют его ошибки, помогают партнеру, выполняют часть его работы, принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки.

*Познавательное развитие* предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и

творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

*Речевое развитие* включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

*Художественно-эстетическое развитие* предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Для художественно-эстетического воспитания дошкольников необходим комплекс педагогических условий:

- обогащение чувственного опыта ребенка во всех видах активности, накопление сенсорного опыта;
- организация художественной деятельности, адекватной детскому возрасту: музыкальной, изобразительной, театрализованной, художественного конструирования; сюжетно-ролевой и режиссерской игры;
- предоставление ребенку возможности свободного выбора по интересам вида художественной деятельности, сюжетов, материалов и средств воплощения замысла;
- поддержка детской непосредственности, воображения, фантазии, поощрение творческих проявлений и активности дошкольников.

Воспитатель обращает внимание детей на разнообразие и красоту форм, цвета, звуков, запахов в окружающем мире во время прогулок, экскурсий, в игре, в быту, в специально организованных видах деятельности. Побуждает детей к совместному переживанию эмоций радости, сострадания, удивления, восхищения. Организация детских праздников, музыкальных вечеров, театрализованной деятельности, детских концертов делает жизнь детей полной

яркими впечатлениями и чувствами, приобщает их к музыкальной и художественной культуре, к истокам народного творчества.

Приобщение детей к искусству способствует развитию эмоциональной отзывчивости, накоплению у детей ярких впечатлений об окружающем мире, о многообразии форм и художественных стилей. В процессе эстетического воспитания у детей развивается единство эстетических эмоций и нравственных чувств, что способствует их социально-личностному развитию. Интеграция эстетических чувств и нравственных переживаний создает основу для понимания ценности всего, что создано природой и человеком.

*Физическое развитие* включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

В рамках физического развития у дошкольников воспитывается стремление к разнообразной двигательной деятельности, потребность участвовать в подвижных играх, спортивных упражнениях, физкультурных праздниках, формируется уверенность в себе, появляется чувство удовлетворения от развивающейся ловкости, смелости, быстроты движений. Это способствует развитию самосознания, образ физического «Я» становится у дошкольников более полным и осознанным. Эти сведения становятся важным компонентом личностной культуры дошкольника.

Задачи физического, умственного, эстетического, трудового, социально-коммуникативного развития тесно взаимосвязаны. Следует подчеркнуть, что социально-личностное воспитание выполняет ведущую объединяющую роль в воспитательном процессе дошкольников.

В результате у детей формируется положительный образ «Я», включающий:

- образ физического «Я»: кто я (мальчик или девочка), какой я, мой возраст, мое здоровье, мои двигательные возможности, мой внешний облик, на кого я похож в семье и пр.;

- образ социального «Я»: я в семье и в кругу сверстников, мои родные и друзья, мое настроение, чувства, мои отношения с людьми, чему я могу научить других;

- образ реального «Я»: что я умею делать, чему научился, мои любимые занятия, игры, книги;

- образ моего будущего «Я»: кем я хочу стать, о чем мечтаю, мое отношение к школе, учителю, моя уверенность в будущем и пр. [4].

Каждое направление обладает особыми возможностями для социально-нравственного и эмоционального развития дошкольника. Но всех их объединяет формирующееся у детей представление о человеке как главной ценности культуры. Во всех направлениях и областях воспитательного процесса ребенку видны нравственные основы деятельности и отношений человека. В результате дошкольный возраст становится временем, когда у ребенка пробуждается чувство своей сопричастности к миру, желание совершать добрые дела и поступки, участвовать в сохранении окружающей среды.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Что собой представляет период раннего возраста, каковы его этапы?
2. В чем специфика социально-личностного развития детей раннего возраста?
3. Определите педагогические условия, способствующие полноценному развитию детей раннего возраста в условиях образовательного учреждения.
4. В чем заключаются особенности взаимодействия педагога с ребенком раннего возраста в условиях педагогического процесса?
5. Что является ключевой составляющей педагогического процесса в группах раннего возраста?
6. Какие особенности характерны для развития игровой деятельности в раннем детстве?
7. Какие идеи педагогов прошлого (С. Френе, Р. Штайнера, М. Монтессори, Е. Тихеевой) по созданию предметной среды развития ребенка актуальны для современного детского сада, а какие устарели?
8. Что необходимо знать и уметь воспитателю, чтобы создать предметную развивающую среду в группе детского сада?
9. Какое свойство ребенок познает раньше: цвет или форму? Обоснуйте ответ.
10. Какие из современных технологий (форм и методов) воспитания культуры здоровья могут стать непосредственно образовательной деятельностью с детьми дошкольного возраста (до 5,5 лет), какие, на ваш взгляд, удобнее использовать при организации образовательных режимных моментов, какие инициируют самостоятельную деятельность детей?
11. Раскройте, какие методы может использовать педагог для воспитания гуманных чувств у детей. Покажите это на конкретных примерах. (Возраст детей – по выбору студента.)
12. На основе анализа рекомендуемой литературы определите, научные взгляды кого из педагогов прошлого наиболее значимы для современной дошкольной педагогики.

13. Выберите одну из представленных тем и составьте тезисы рекомендаций для родителей или педагогов по развитию познавательной активности и интересов детей старшего дошкольного возраста:

- «Возможности использования детского коллекционирования в развитии познавательных интересов детей в старшей группе детского сада»;

- «Использование проектной деятельности для развития познавательной активности и любознательности у старших дошкольников»;

- «Возможности творческой мастерской в развитии познавательной активности и любознательности у старших дошкольников».

14. Спроектируйте вариант использования средств и форм физического воспитания в течение одного дня в работе с детьми дошкольного возраста.

15. Обоснуйте выбор приоритетных методов в приобщении детей к искусству и развития творчества в изобразительной деятельности.

### Список литературы

1. Аксарина, Н.М. Основные этапы и особенности высшей нервной деятельности раннего возраста / Н.М. Аксарина. – Москва, 1974. – 52 с.

2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

3. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / под. ред. Н.М. Щелованова и Н.М. Аскариной. – М.: МЕДГИЗ, 1960. – 346с.

4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 464 с.: ил.

5. Зворыкина, Е. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателей / Е. Зворыкина // – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.

6. Ивакина, И.О. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников / И.О. Ивакина. – Пенза, 1995. – 218 с.

7. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.: ил.

8. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей / Н.Я. Михайленко. – 2 изд., испр. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96с.

9. Михайленко, Н.Я. Игра с правилами в дошкольном детстве / И.Я. Михайленко, И.А. Короткова. 4-е изд. Москва. – Академический Проект, 2002. – 160 с.

10. На крыльях детства: примерная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.В. Микляевой. – Москва: ИД Карапуз, 2014. – 202 с.

11. Современные подходы к работе с детьми раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: Учебно-методическое пособие / Сост. И.И. Левашова, С.В. Теряева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 204 с.

12. Специфика обучения детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/26337-specifika-obucheniya-detey-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 23.10.2018)
13. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей. / Под ред. А.В. Запорожца. / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/blogs/klyuka-natalija/fgos-doshkolnogo-obrazovaniija.html>
15. Щелованов, Н.М. Физиологическое обоснование воспитания детей раннего возраста // Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции по воспитанию детей в яслях и домах ребенка. – Москва, 1958. – С. 37- 40.
16. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Владос, 1999 г. – 360 с.

## **Глава 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Современные образовательные технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Принципиально важной стороной в образовательной технологии является позиция ребенка в воспитательно-образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Взрослый во взаимодействии с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Его цель – содействовать становлению ребенка как личности.

В настоящее время в понимании и употреблении понятия педагогической технологии существуют большие разночтения:

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (Толковый словарь).

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения

Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей за дачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

М.В. Кларин определяет педагогическую технологию как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [4].

В нашем понимании педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников).

Реализация любой образовательной технологии осуществляется на основе следующих принципов:



гуманизации – приоритетности личностного, индивидуального развития ребенка в организации образовательного процесса ДОУ;

целостности образа мира, реализуемого через создание интеграции содержания образования, способности воссоздать и удерживать целостность картины мира, устанавливать различные связи между объектами и явлениями, увидеть с различных сторон один и тот же предмет;

учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка на основе использования основных новообразований возраста в ходе организации здоровьесберегающего педагогического процесса;

учета и развития субъектных качеств и свойств ребенка – соблюдение в организации образовательного процесса интересов и направленности ребенка на конкретные виды деятельности, поддержания его активности, самостоятельности, инициативности;

комфортности на основе субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе – свободы высказываний и поведения в разных формах организации; в ходе такого взаимодействия ребенок может выбирать виды детской деятельности, в которых он бы смог максимально реализоваться;

педагогической поддержки – решение совместно с ребенком сложной ситуации приемлемыми для конкретного ребенка способами и приемами; основной критерий реализации данного принципа – удовлетворенность ребенка самой деятельностью и ее результатами, снятие эмоциональной напряженности;

профессионального сотрудничества и сотворчества – профессиональное взаимодействие воспитателей и специалистов в процессе организации здоровьесберегающего образовательного процесса.

Основные требования (критерии) педагогической технологии: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Концептуальность – опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность – технология должна обладать всеми признаками системы:

- логикой процесса,
- взаимосвязью его частей,
- целостностью.

Управляемость – возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность – современные педагогические технологии, существующие в конкретных условиях, должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость – возможность применения (повторения, воспроизведения) образовательной технологии в образовательных

учреждениях, т.е. технология как педагогический инструмент должна быть гарантированно эффективна в руках любого педагога, использующего ее, независимо от его опыта, стажа, возраста и личностных особенностей.

Структура образовательной технологии состоит из трех частей:

Концептуальная часть – это научная база технологии, т.е. психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент.

Содержательная часть – это общие, конкретные цели и содержание учебного материала.

Процессуальная часть – совокупность форм и методов учебной деятельности детей, методов и форм работы педагога, деятельности педагога по управлению процессом усвоения материала, диагностика обучающего процесса.

Таким образом, очевидно: если некая система претендует на роль технологии, она должна соответствовать всем перечисленным выше требованиям.

Взаимодействие всех субъектов открытого образовательного пространства (дети, сотрудники, родители) ДОО осуществляется на основе современных образовательных технологий.

К числу современных образовательных технологий можно отнести: здоровьесберегающие технологии; технология проектной деятельности; технология исследовательской деятельности; информационные технологии; игровые технологии.

### **5.1. Здоровьесберегающие технологии**

Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни.

Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях – информационном, психологическом, биоэнергетическом [8].

В современных условиях развитие человека невозможно без построения системы формирования его здоровья. Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит:

- от типа дошкольного учреждения,
- от продолжительности пребывания в нем детей,
- от программы, по которой работают педагоги,
- конкретных условий ДОО,
- профессиональной компетентности педагога,
- показателей здоровья детей.

Выделяют (применительно к ДОО) следующую классификацию здоровьесберегающих технологий:

1. медико-профилактические (обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием

медицинских средств – технологии организации мониторинга здоровья дошкольников, контроля за питанием детей, профилактических мероприятий, здоровьесберегающей среды в ДООУ);

2. физкультурно-оздоровительные (направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка – технологии развития физических качеств, закаливания, дыхательной гимнастики и др.);

3. обеспечения социально-психологического благополучия ребенка (обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребенка и направленные на обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье; технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДООУ);

4. здоровьесбережения и здоровьєобогащения педагогов (направленные на развитие культуры здоровья педагогов, в том числе культуры профессионального здоровья, на развитие потребности к здоровому образу жизни; сохранения и стимулирования здоровья (технология использования подвижных и спортивных игр, гимнастика (для глаз, дыхательная и др.), ритмопластика, динамические паузы, релаксация);

5. образовательные (воспитания культуры здоровья дошкольников, личностно-ориентированного воспитания и обучения);

6. обучения здоровому образу жизни (технологии использования физкультурных занятий, коммуникативные игры, система занятий из серии «Уроки футбола», проблемно-игровые (игротренинги, игротерапия), самомассаж); коррекционные (арт-терапия, технология музыкального воздействия, сказкотерапия, психогимнастики и др.)

К числу здоровьесберегающих педагогических технологий следует отнести и технологию активной сенсорно-развивающей среды, под которой понимается системная совокупность и порядок функционирования всех личностных инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

## **5.2. Технологии проектной деятельности**

Целью реализации технологии проектной деятельности служит обогащение социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия.

Проектная деятельность в дошкольном образовании не является абсолютно новым видом деятельности детей. Но чаще она используется как способ познавательного развития дошкольника. Проекты имеют разную направленность, цели, способы организации детей, временные рамки. Различают несколько видов проектов, используемых в работе с дошкольниками: исследовательско-творческие проекты; ролево-игровые проекты (с элементами творческих игр); информационно-практико-ориентированные проекты.

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для её решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое.

Стержнем проектной деятельности является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Сущность проектной деятельности в детском саду состоит в такой организации образовательного процесса, при которой обучающиеся приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность.

Основное назначение проектной деятельности детей состоит в создании комфортной образовательной среды, позволяющей раскрыть потенциальные возможности личности, освоить культуру и окружающий ребенка мир, применять полученные знания на практике. Кроме этого, участие детей в проектах способствует интенсивному процессу социализации личности, усиливает связь обучения с жизнью, стимулирует активное мышление и формирует познавательный интерес.

Проектная деятельность всегда ориентирована на самостоятельную деятельность его участников – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Эта деятельность предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Организация проектной деятельности требует определенной подготовки педагога к активному взаимодействию с его участниками, умению заинтересовать, мотивировать их на совместную деятельность, четко знать этапы проекта, соблюдать определенные требования к использованию этого метода в образовательном процессе. Среди них: наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания; практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность участников; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (выдвижение гипотез, обсуждение способов оформления конечных результатов, сбор, систематизацию и анализ полученных данных, подведение итогов, оформление результатов, их презентация, формулирование выводов, выдвижение новых проблем исследования).

Реализация проектной деятельности дошкольников ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора

познавательной, исследовательской деятельности своих воспитанников, что влияет на изменение и психологического климата в группе, поощряется самостоятельность, творчество.

Вовлечение дошкольников в проектную деятельность позволяет формировать те личностные качества у детей, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. В первую очередь это относится к групповым проектам, когда работает небольшой коллектив, и в процессе его деятельности появляется совместный продукт. К таким качествам можно отнести умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор решения, согласовывать свои действия с действиями других участников группы, анализировать результаты деятельности, ощущать себя членом команды, соподчинять собственные интересы интересам общего дела.

При грамотной организации работы дошкольники с интересом включаются в деятельность, совместную работу, стремятся к получению конкретных результатов.

Проектная деятельность неопределима для интеллектуального развития детей, организации их продуктивного взаимодействия, в использовании возможностей привлечения родителей воспитанников, различные социальные институты к работе детского сада.

В дошкольном учреждении в силу возраста детей педагог не может предоставить полную самостоятельность воспитанникам, поэтому проектная деятельность в детском саду будет от начала проекта до его завершения носить характер совместного коллективного творчества педагога и детей. Особое место в дошкольных учреждениях могут занимать социальные проекты. Это программа реальных действий, в основе которой лежит актуальная социальная проблема, требующая разрешения. Участвовать в социальном проекте могут дети разного возраста, педагоги и специалисты учреждения, социальные партнеры. Его реализация будет способствовать улучшению социальной ситуации в конкретном социуме. Участвуя в социальных проектах, дети приобретают опыт социально полезной и одобряемой окружающими деятельности совершенствуют коммуникативные навыки, участвуют в общественной жизни, что способствует личностному и социальному росту ребенка, развитию различных компетентностей, в том числе и социальной. Особую значимость для социального становления ребенка приобретают проекты, если в них участвуют не только хорошо знакомые для дошкольников люди, но и представители социума, социальные партнеры учреждения (отдельные люди, организации). Включение их в совместную деятельность с дошкольниками не может быть спонтанным. Отбор и степень их участия должны определяться целями и задачами дошкольного учреждения, способствовать решению имеющихся в детском саду проблем или преодолению выявленных недостатков в организации воспитательно-образовательного процесса.

Проектная деятельность в дошкольном образовательном учреждении инициируется взрослыми и осуществляется вокруг имеющейся проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для ребенка.

На первом этапе мы предлагаем осуществлять выбор темы. Задача педагога – осуществлять вместе с детьми выбор темы для более глубокого изучения, составлять план познавательной деятельности. Мы предлагаем вводить дошкольников в тему с помощью таких вопросов, как: «Что знаю? Чего хочу узнать? Как узнать?». Диалог с детьми, организованный педагогом, способствует не только развитию саморефлексии ребёнка в области познания собственных интересов, оценке имеющихся и приобретению новых тематических знаний в свободной раскованной атмосфере, а и развитию речи и собственно речевого аппарата. Осуществляется сбор информации и планирование воспитательно-образовательной работы в рамках проекта. Задача воспитателя – создать условия для реализации познавательной деятельности детей.

На втором этапе предстоит реализовать непосредственно сам проект. Задача воспитателя создать в группе условия для осуществления детских замыслов. Реализация проектов происходит через различные виды деятельности (творческую, экспериментальную, продуктивную). Уникальность проектной деятельности в данном случае заключается в том, что третий этап способствует многостороннему развитию как психических функций, так и личности ребёнка. Исследовательская активность на данном этапе побуждается проблемным обсуждением, которое помогает обнаруживать всё новые проблемы, использованием операций сравнения и сопоставления, проблемным изложением педагога, организацией опытов и экспериментов.

Следующий этап посвящен важному моменту – представлению результатов проектной деятельности – проектного продукта.

Важно, чтобы в основу презентации был положен материальный продукт, имеющий ценность для детей. В ходе создания продукта раскрывается творческий потенциал дошкольников, находят применения сведения, полученные в ходе реализации проекта. Задача воспитателя – создать условия для того, чтобы дети имели возможность рассказать о своей работе, испытать чувство гордости за достижения, осмыслить результаты своей деятельности. В процессе своего выступления перед сверстниками, ребёнок приобретает навыки владения своей эмоциональной сферой и невербальными средствами общения (жесты, мимика и т.д.).

После представления проектного продукта необходима рефлексия, или подведение итогов проектной деятельности.

### **5.3. Технологии исследовательской деятельности**

Цель исследовательской деятельности в детском саду – сформировать у дошкольников основные ключевые компетенции, способность к исследовательскому типу мышления.

Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Но если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизм его осуществления.

Исследовательские способности обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, а также глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним. Причем очень важно понимать, что речь идет и о самом стремлении к поиску, и о способности оценивать (обрабатывать) его результаты, и об умениях строить свое дальнейшее поведение в условиях развивающейся ситуации, опираясь на них.

Под «способами и приемами исследовательской деятельности» следует понимать способы и приемы, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности, такие как: умение видеть проблемы, выработать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, давать определения понятиям.

В современной теории исследовательского обучения выделяется три уровня его практической реализации:

- педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти ребенку;

- педагог ставит проблему, но уже метод ее решения ребенок ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);

- на третьем, высшем, уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляются детьми самостоятельно (Дж. Шваб, П. Брандвейн, А. Леви и др.).

К фундаментальным идеям, на которых строится исследовательское обучение, могут быть отнесены: принцип ориентации на познавательные интересы ребенка; принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение; принцип освоения знаний в единстве со способами их получения; принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации; принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения; принцип формирования представлений о динамичности знания; принцип формирования представления об исследовании как стиле жизни.

Учебное исследование дошкольника, включает следующие элементы: - выделение и постановку проблемы (выбор темы исследования); - выработку гипотез; - поиск и предложение возможных вариантов решения; - сбор материала; - анализ и обобщение полученных данных; - подготовку и защиту итогового продукта (сообщение, доклад, макет и др.).

Программа исследовательского обучения в ДООУ саду должна включать три элемента:

- развитие у детей исследовательских умений и навыков;
- детскую исследовательскую практику;
- мониторинг исследовательской деятельности дошкольников.

Многие психологи и педагоги, в особенности работающие с одаренными детьми, отмечают важность исследовательского поведения в плане когнитивного развития и прежде всего саморазвития личности. Известный специалист в области психологии детской одаренности и обучения одаренных детей Н.С. Лейтес отмечает, что особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке наиболее характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности не сразу видны. В значительной степени благодаря этому обеспечивается более высокий уровень развития познавательных способностей. «Детская любознательность, — пишет Н.С. Лейтес, — если её удастся сохранить, дает постоянный стимул к развитию способностей» [3]. И напротив, как отмечают в своей книге другие исследователи В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко: «Постоянное отсутствие поисковой активности приводит к тому, что индивид оказывается беспомощным при любом столкновении с трудностями или даже с такими ситуациями, которые в других условиях как трудности не воспринимаются» [9].

#### **5.4. Информационные технологии**

Мир, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от мира, в котором выросли его родители. Это предъявляет качественно новые требования к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования: образования с использованием современных информационных технологий (компьютер, интерактивная доска, планшет и др.). Сетевое поколение – это современные дети. Сегодняшний дошкольник, поступив в институт, будет уже жить в Интернете вещей. Количество активных юных пользователей сети выросло в 2,5 раза за последние 3 года.

Сетевое поколение: изменения, определяемые новой социокультурной ситуацией развития: изменения высших психических функций (память, внимание, мышление, восприятие, речь); изменения принятых в культуре социальных практик (способов деятельности) — Интернет как культурный инструмент для решения различных задач новыми, а не традиционными способами; изменения механизмов формирования личности ребенка (идентичность, статусность, репутация, накопление социального капитала, личностные и индивидуальные особенности); появление новых психологических контекстов (социальные сети, блогосфера, виртуальные миры и др.) и новых феноменов (интернет-зависимость, многозадачность, селфизми др.); появление новых форм развития взаимоотношений с окружающими людьми, в том числе и негативного агрессивного поведения (флеймы, флуд или спам, троллинг, хейтерство, кибербуллинг).

На данном этапе ИКТ -средства необходимы педагогам для:



1. Подбор иллюстративного материала к занятиям и оформление стендов, группы, кабинетов (сканирование, интернет, принтер, презентация).

2. Подбор дополнительного познавательного материала к занятиям, знакомство со сценариями праздников и других мероприятий.

3. Обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками других педагогов России и зарубежья.

4. Оформление групповой документации, отчетов. Компьютер позволяет не писать отчеты и анализы каждый раз, достаточно набрать один раз схему и в дальнейшем только вносить необходимые изменения.

5. Создание презентаций в программе Power Point для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний.

Стремление разрешать противоречия у детей воспитывает ТРИЗ. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) – образовательная технология, целью которой является воспитание творческой личности. Одна из самых важных задач образования на современном этапе – воспитание личности нового типа – творчески активной, свободно мыслящей, мобильной, т.е. способной адаптироваться в условиях быстро меняющихся обстоятельств жизни. Словом, готовя ребенка к будущему, мы должны готовить его к творческой деятельности [7].

Основным средством работы с детьми служит педагогический поиск. Педагог не должен давать готовые знания, раскрывать перед ним истину, он должен учить ее находить. Если ребенок задает вопрос, не надо тут же давать готовый ответ. Наоборот, надо спросить его, что он сам об этом думает, пригласить его к рассуждению и наводящими вопросами подвести к тому, чтобы ребенок сам нашел ответ. Если же он не задает вопроса, тогда педагог должен указать противоречие. Тем самым он ставит ребенка в ситуацию, когда нужно найти ответ, т.е. в какой-то мере повторить исторический путь познания и преобразования предмета или явления. С точки зрения психологов, именно дошкольный возраст – благодатный период (сензитивный) для формирования креативности (способности к творчеству) ребенка. Доказано, что если упустить этот период, то ребенку будет нанесен ущерб, трудно восполнимый в последующие годы. Личность – человек, обладающий неповторимой совокупностью качеств, отличающих его от всех других.

Особенности личности:

- умение слушать и действовать по внутреннему «Я»;
- умение взять ответственность на себя;
- иметь собственное мнение, независимое от других;
- умение реализовать свои потенциальные возможности.

Творчество – это созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: самостоятельное открытие новых знаний, оригинальных путей, методов получения результата. Выход за рамки привычного, стандартного всегда сопутствует творчеству. Наличие готового образца, эталона для

подражания тормозит его. Творческое мышление характеризуется следующими особенностями:

- получение результата, которого раньше никто не добивался;
- возможность действовать разными путями (многообразие применяемых способов для достижения результата);
- необходимость действовать без подсказки.

## **5.5. Игровые технологии**

Игра – один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей, которые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними познают окружающую действительность. Игра служит физическому, умственному и нравственному воспитанию детей [2].

Не менее интересно определение игры у Г.К. Селевко: «Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [11].

Игра представляет собой форму усвоения общественного опыта, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Особая роль игры в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста требует насыщения ею всего педагогического процесса детского сада. Для игры отводится время до завтрака и после него, игра является важнейшим способом организации непосредственной образовательной деятельности детей, игры организуются также и на прогулке, и во второй половине дня.

Утром целесообразно создавать условия для игр с правилами, не требующих высокой двигательной активности. Это развивающие и дидактические, сюжетно-ролевые игры. Воспитатель организует индивидуальные игры детей и игры небольшими подгруппами. Время на прогулке может быть использовано для подвижных игр, игр с природным материалом, сюжетно-ролевых игр. Наиболее полноценно игры организуются во второй половине дня. Важно создавать условия для разных видов игр: сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных, игр с правилами. Игра тесно связана с непосредственно организованной образовательной деятельностью, осуществляемой на основе комплексно-тематического подхода. Получаемые детьми представления влияют на формирование игровых интересов, находят отражение в сюжетно-ролевых и режиссерских играх. Особенно важны для развития игры глубина и яркость получаемых детьми впечатлений, их эмоциональная насыщенность.

Игровые технологии позволяют ребенку быть лично причастным к процессам, протекающим в общественной жизни, дают возможность «прожить»

некоторое время в «реальных» жизненных условиях. Игровые технологии позволяют дошкольникам осуществить массу социальных проб, принять на себя различные социальные роли, увидеть результаты собственных действий, понять и проанализировать допущенные ошибки, в том числе и те, которые были сделаны другими участниками игрового взаимодействия.

Относительно содержания необходимо определить ряд условий, способствующих успешному проведению игровой технологии. К ним можно отнести: опору на знакомый материал, так как игра опирается на предыдущий опыт; должно быть заложено преодоление чего-либо, так как только в этом случае возможна активность действия; игры должны быть законченными и понятными (постепенное усложнение как правил, так и содержания); в основе игры может лежать соревновательность, что дает толчок к развитию принятых игровых ролей; игра должна контролироваться организаторами; не допускается «зацикленность» в игровом действии, должна быть заложена смена деятельности; наличие оформления игрового пространства (оснащение игры необходимым оборудованием, оформлением), так как это позволяет создать внутреннюю эмоциональную насыщенность [2].

В процессе организации образовательной деятельности детей воспитатель широко использует игровые технологии обучения детей (например, логико-математические и дидактические игры). Игра выступает как оболочка — некое обрамление образовательной деятельности (например, игра-путешествие и др.). В образовательной деятельности применяются различные игровые приемы: действия с игрушками, игровая имитация движений, действий, речи, игровые роли. Эти приемы поддерживают внимание детей, способствуют повышению познавательной активности, стимулируют проявления творчества.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чем заключаются сущность, предмет, цель педагогической технологии?
2. Перечислите основные характеристики педагогической технологии.
3. В чем заключается отличие педагогической технологии от методики обучения?
4. Какие классификации педагогических технологий Вам известны?
5. Раскройте условия реализации педагогических технологий.
6. Опишите особенности педагогических технологий в дошкольном образовании:
  - здоровьесберегающие педагогические технологии.
  - технологии проектной деятельности.
  - технология исследовательской деятельности.
  - информационно-коммуникативные технологии.
  - игровые технологии.

## Список литературы

1. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ: Учебно-методическое пособие / Ю.В. Атемаскина, Л.Г.Богословец. – СПб.: «Детство-пресс», 2011. –112с.
  2. Кудинова, Л.С. Теоретические основы формирования познавательной активности детей дошкольного возраста средствами игровых технологий / Л.С. Кудинова // Вестник ТГУ. – №6(74). – 2009. – С. 213-216.
  3. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика. 1971. – 280 с.
  4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с
  5. Мандель, Б.Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение / Б.Р. Мандель // Образовательные технологии. – 2015. – № 2. – С. 27-48.
  6. Манушин, Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования / Э.А. Манушин // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 3-17.
  7. Нестеренко, (Селюцкая) А.А. Мастерская знаний: проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учебно-методическое пособие для педагогов / А.А. Нестеренко, (Селюцкая). – М.: Bookinfile. 2013. – 603 с.
  8. Никишина, И.В. «Мастер-класс для руководителей и педагогов ДОУ. Здоровьесберегающая педагогическая система» / И.В. Никишина. М: Планета (уч.). 2013. – 408 с.
  9. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
  10. 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.
  11. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
  12. Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании / Т.В. Хабарова. – СПб. «Детство-пресс», 2011.– 80 с.
- Интернет-ресурсы (дата обращения: 5.11.2018):**
13. Здоровьесберегающие технологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/607220/>
  14. ИКТ в дошкольном образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214673.pdf>
  15. Новые педагогические технологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://bank.orenipk.ru/Text/t24\\_168.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t24_168.htm)
  16. Педагогические технологии в дошкольном образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.maaam.ru/detskijsad/>
  17. Теоретические основы формирования познавательной активности детей дошкольного возраста средствами игровых технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy>

## ПРАКТИКУМ

### Практическое занятие 1.

**Тема:** Образование как элемент правового пространства

**Цель:** изучить нормативные документы, регламентирующие российскую образовательную политику.

#### I. Подготовка к занятию

1. Изучить литературу и подготовиться к обсуждению предлагаемых вопросов 1, 2, 3.

2. Выполнить практические задания.

#### II. Вопросы для обсуждения

1. Право на образование как конституционное право гражданина РФ.

2. Закон РФ «Об образовании в РФ» и Национальная доктрина образования в РФ как основные определяющие государственной политики РФ в области образования.

3. Красноярский край в системе российского законодательства об образовании (Закон Красноярского края «Об образовании»).

#### Список литературы

1. Ягофаров, Д.А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования / Д.А. Ягофаров. – М.: «Владос», 2008.- 399 с.

2. Закон Красноярского края «Об образовании». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krskstate.ru/>

### Практическое занятие 2.

**Тема:** Система образовательного законодательства в РФ.

**Цель:** проанализировать основные тенденции регламентации образовательного законодательства.

#### I. Подготовка к занятию

1. Изучить литературу и подготовиться к обсуждению предлагаемых вопросов; 1, 2, 3.

2. Выполнить практические задания.

#### II. Вопросы для обсуждения

1. Правовое обеспечение содержания дошкольного образования.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, его основные составляющие.

3. Вертикаль образовательного законодательства.

#### III. Практические задания

1. Изучите литературу, ознакомьтесь с ФГОС на сайте: <http://standart.edu.ru/> и ответьте на следующие вопросы:

- в чем, на ваш взгляд, заключается целесообразность государственных образовательных стандартов? Насколько связано качество современного образования с введением этого образовательного института?

- с чем связано многообразие смыслов понятия «образовательная программа»? Каково соотношение понятий «образовательная программа» и

«учебная программа»?

#### **Список литературы**

1. Федорова, М.Ю. Нормативно правовое обеспечение образования / М.Ю. Федорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 176 с.
2. Федорова, Л.А. Сборник нормативных правовых документов для работников органов управления образованием / Л.А. Федорова. – М., 2008. – 64 с.

### **Практическое занятие 3.**

**Тема:** Нормативно-правовые и организационные основы деятельности дошкольного образования.

**Цель:** ознакомить студентов с правами и обязанностями участников образовательного процесса на уровне дошкольного образования.

#### **I. Подготовка к занятию**

1. Изучить литературу и подготовиться к обсуждению предлагаемых вопросов: 1, 2, 3.
2. Выполнить практические задания.

#### **II. Вопросы для обсуждения**

1. Права и обязанности воспитанников дошкольного образовательного учреждения.
2. Основные права и обязанности педагогов ДОУ.
3. Формы правовой защиты педагогических работников.

#### **III. Практические задания**

1. Каков смысл понятия «правовой статус»? В чем его отличие от понятия «правовое положение»?
2. Сформулируйте, в чем, на ваш взгляд, причины правонарушений в области образования? Какие меры борьбы и профилактики вы можете предложить?

#### **Список литературы**

1. Федорова, М.Ю. Нормативно правовое обеспечение образования / М.Ю. Федорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 176 с.
2. Ягофаров, Д.А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования / Д.А. Ягофаров. – М.: «Владос», 2008. – 399 с.

### **Практическое занятие 4**

**Тема:** Государственный контроль деятельности организаций дошкольного образования.

**Цель:** охарактеризовать специфику нормативно-правового обеспечения государственного контроля организаций дошкольного образования.

#### **I. Подготовка к занятию**

1. Изучить литературу и подготовиться к обсуждению предлагаемых вопросов; 1, 2.
2. Выполнить практические задания.

## **II. Вопросы для обсуждения**

1. Понятие об образовательных услугах, механизм их предоставления
2. Специфика организации деятельности бюджетных, казенных и автономных образовательных учреждений (организаций).

## **III. Практические задания**

1. Приведите несколько точек зрения на понятие термина «образовательные услуги», составьте «поле мнений», выскажите свою позицию.
2. Разработайте темы курсовых работ по теме непрерывного образования. Приготовьтесь обсудить их на семинарском занятии.

## **Список литературы**

1. Борытко, Н.М. Нормативно-правовое обеспечение образования: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с.
2. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг / А.П. Панкрухин. Учебное пособие. – М., Интерпракс, 2005. – 247 с.
3. Федорова, М.Ю. Нормативно правовое обеспечение образования / М.Ю. Федорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.- 176 с.

## **Практическое занятие 5.**

**Тема:** Правовой статус воспитанников дошкольных образовательных учреждений.

**Цель:** охарактеризовать современное состояние нормативной документации в отношении обеспечения прав и законных интересов детей дошкольного возраста.

### **I. Подготовка к занятию**

1. Изучить литературу и подготовиться к обсуждению предлагаемых вопросов: 1,2,3.
2. Выполнить практические задания.

### **II. Вопросы для обсуждения**

1. История развития законодательной базы определения прав ребенка.
2. Права ребенка: основные аспекты защиты материнства и детства в международном и российском праве. Конвенция о правах ребенка; Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»;
3. Права ребенка и их защита в Красноярском крае.

### **III. Практические задания**

1. Изучив нормативную документацию по правам детей, перечислите права несовершеннолетних детей. Какова их эволюция, на ваш взгляд, в чем причины?
2. Проведите анализ периодической печати за последний год, каким образом обеспечиваются права ребенка в нашей стране, в Красноярском крае, приведите примеры нарушения прав ребенка. Приготовьтесь к обсуждению на семинаре.

**Список литературы:**

1. Федорова, М.Ю. Нормативно правовое обеспечение образования / М.Ю. Федорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.- 176 с.
2. Шнекендорф, З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка / З.К. Шнекендорф. – М., 2004.



## ГЛОССАРИЙ

**Амплификация развития** – максимальное обогащение личностного развития детей на основе широкого развертывания разнообразных видов деятельности, а также общения детей со сверстниками и взрослыми.

**Вариативность и разнообразие организационных форм дошкольного образования** – обеспечение множественности отличающихся между собой форм получения образования, форм обучения, организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

**Воспитанники** – лица, осваивающие образовательную программу дошкольного образования с одновременным нахождением в образовательной организации.

**Дошкольная образовательная организация** – тип образовательной организации, создаваемой в целях ведения образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования, а также осуществления присмотра и ухода за детьми. Дошкольная образовательная организация вправе также реализовывать дополнительные общеразвивающие программы.

**Дошкольное образовательное учреждение** – тип образовательного учреждения, реализующего основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

**Индивидуализация образования** – построение образовательного процесса на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.

**Образовательная область** – структурная единица содержания образования, представляющая определенное направление развития и образования детей.

**Организации, осуществляющие образовательную деятельность** – организации (государственные и частные), а также индивидуальные предприниматели, осуществляющие на основании лицензии деятельность по реализации образовательных программ.

**Основная образовательная программа** – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

**Основная образовательная программа дошкольного образования** – комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание, целевые ориентиры), организационно-педагогических условий и

иных компонентов, самостоятельно разрабатываемый и утверждаемый организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

**Особые образовательные потребности** – индивидуальные потребности конкретного обучающегося, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования.

**Отношения в сфере образования** – общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование.

**Парциальная образовательная программа** – программа, направленная на развитие детей дошкольного возраста в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках.

**Педагогическая диагностика** – оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанная с оценкой эффективности педагогических действий и лежащая в основе их дальнейшего планирования.

**Педагогический работник** – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности. К педагогическим работникам в том числе относятся: воспитатель, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, старший педагог дополнительного образования, старший воспитатель, учитель, учитель-логопед, учитель-дефектолог.

**Примерная основная образовательная программа** – программа, направленная на разностороннее развитие детей дошкольного возраста во всех основных образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках. Разрабатывается на основе Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

**Развивающая предметно-пространственная среда** – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

**Самоценность детства** – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.

**Федеральный государственный образовательный стандарт** – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по

выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

### Тематика курсовых работ

1. Воспитание культуры поведения у старших дошкольников в условиях ДОУ.
2. Формирование творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром.
3. Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами классической музыки.
4. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики.
5. Формирование музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста посредством народных традиций.
6. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ (на примере г. Лесосибирска).
7. Образ семьи у старших дошкольников.
8. Формирование навыков безопасного поведения у старших дошкольников.
9. Экспериментальная деятельность как средство познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.
10. Сказка как средство развития связной речи в среднем дошкольном возрасте.
11. Экскурсия как средство формирования социальных навыков у старших дошкольников.
12. Развитие навыков самообслуживания у старших дошкольников.
13. Основы обучения дошкольников пересказу литературных произведений.
14. Развитие индивидуального словаря дошкольников.
15. Роль театрализованных игр в нравственном воспитании старшего дошкольного возраста.
16. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством ознакомления с историей родного города.
17. Игровая деятельность детей в дошкольных образовательных учреждениях.
18. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста.
19. Театрализованные игры детей пятого года жизни.
20. Система повышения квалификации воспитателей в ДОУ.
21. Социализация дошкольного воспитания в России начала XX века (на примере теории дошкольного воспитания Ф.Фребеля, М.Монтессори, К.Д.Ушинского).
22. Социализация дошкольника в Сибири в конце XIX-20-30-х годах XX века.
23. Формирование у детей дошкольного возраста знаний о правилах безопасности дорожного движения.

24. Образовательная деятельность современного дошкольного учреждения.

25. Взаимосвязь нарушения поведения детей дошкольного возраста и стилей семейного воспитания.

Учебное издание

Газизова Татьяна Владиславовна  
Колокольникова Зульфия Ульфатовна  
Колесникова Татьяна Алексеевна  
Сабирова Эльвира Гильфановна  
Митросенко Светлана Васильевна

Дошкольная педагогика

Редактор И.А. Вейсиг

Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 19.11.2018

плоская

Формат 60 x 84/16

Уч.-изд.л. 7,7

Тираж 100 экз.

Печать

Бумага офсетная

Заказ

Библиотечно-издательский комплекс  
Сибирского федерального университета  
660041 Красноярск, пр. Свободный, 82а  
Тел. (391)206-26-67, <http://bik.sfu-kras.ru>  
E-mail. [publishing\\_house@sfu-kras.ru](mailto:publishing_house@sfu-kras.ru)

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»

Тел. (391) 295-03-40

