

ПЕДАГОГИКА ПЕРИОДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Учебное пособие



Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2008

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Авторы:

д-р пед. наук, Е.В.Гончарова (глава 1),
канд. пед. наук Т.А.Дергунова (глава 2),
канд. пед. наук Н.Л.Жмакина (глава 8),
канд. пед. наук Е.Г.Комолова (глава 8),
канд. пед. наук Н.С.Малетина (глава 3),
канд. пед. наук И.С.Телегина (глава 6),
ст. преподаватель И.И.Левашова (главы 4, 7),
ст. преподаватель В.А.Мищенко (глава 5)

Под общей редакцией

доктора педагогических наук, профессора *Е.В.Гончаровой*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор УрГПУ *Л.В.Моисеева*;
доктор педагогических наук, профессор СурГПУ *Н.Н.Ставринова*

П 24 Педагогика периода дошкольного детства: Учебное пособие /
Е.В.Гончарова, Т.А.Дергунова, Н.Л.Жмакина и др.; Под общ. ред.
Е.В.Гончаровой. – Нижневартовск: Изд-во Нижнеарт. гуманит.
ун-та, 2008. – 227 с.

ISBN 5–89988–451–7

Данное учебное пособие раскрывает новые теоретические и
методические подходы к педагогике периода дошкольного детства.

Адресовано студентам специальностей «Педагогика и психо-
логия дошкольная», «Педагогика и методика дошкольного обра-
зования», бакалаврам (направление Педагогика), аспирантам,
преподавателям, работникам образования и социальной сферы.

ББК 74.10я7

ISBN 5–89988–451–7

© Издательство НГТУ, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
Глава 1. Дошкольное детство как актуальная социально-педагогическая проблема.....	7
1.1. Детство как социально-педагогический феномен.....	7
1.2. Детская субкультура	18
Глава 2. Образование в системе современного человекознания	37
2.1. Образование как социальный феномен.....	37
2.2. Гуманистический характер образования	45
Глава 3. Педагогическая концепция целостного развития и воспитания дошкольника как субъекта детской деятельности.....	54
3.1. Развитие ребенка как целостный процесс.....	54
3.2. Целостность развития как внутренняя обусловленность субъекта, определяющая его уникальность	58
3.3. Целостное развитие как проявление социализации и индивидуализации ребенка.....	61
3.4. Целостное развитие ребенка как субъекта детской деятельности	67
3.5. Своеобразие личности ребенка-дошкольника и условия ее формирования	71
Глава 4. Современные подходы и концепции воспитания и развития ребенка.....	79
4.1. Современные подходы к воспитанию ребенка.....	79
4.2. Современные концепции воспитания периода детства	91
Глава 5. Воспитание основ здорового образа жизни в дошкольном детстве.....	99
5.1. Воспитание здорового образа жизни как базис целостного развития ребенка в дошкольном детстве.....	99

5.2. Основные понятия, естественнонаучные основы, цель, задачи и средства физического воспитания детей.....	106
5.3. Содержание физического воспитания детей в современных программах дошкольных образовательных учреждений	117
Глава 6. Педагогические основы умственного развития детей.....	125
6.1. Теоретические основы умственного развития дошкольников	125
6.2. Развитие познавательной активности ребенка в ДОУ	157
Глава 7. Теоретические основы социально-нравственного воспитания детей.....	171
7.1. Общие вопросы теории социально-нравственного воспитания.....	171
7.2. Проблемы социально-нравственного воспитания в дошкольной педагогике	173
7.3. Особенности нравственного развития ребенка	176
7.4. Задачи и содержание социально-нравственного воспитания.....	179
Глава 8. Художественно-эстетическое развитие дошкольника	184
8.1. Воспитание эстетической культуры в системе целостного развития личности.....	184
8.2. Методологические и педагогические основы эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста.....	190
8.3. Художественное развитие и воспитание ребенка	200
8.4. Содержание эстетического и художественного воспитания детей в современных программах детских образовательных учреждений	207
Глоссарий	216

ПРЕДИСЛОВИЕ

Детство является предметом пристального внимания и изучения в теории и практике дошкольного образования. Оно представляет собой субкультуру жизни человека, имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного.

Детство представляет труднопостижимое, самобытное пространство, тесно связанное с пространством взрослых. Ребенок дошкольного возраста отличается непосредственностью, фантазией, воображением. В пространстве детства отсутствуют шаблон, трафарет, инертность и т.д. Этот период характеризуется информационной чистотой, готовностью к познанию мира, открытостью.

Мир ребенка и мир взрослых не совпадают в едином пространстве, но между ними возникает особое взаимодействие, дополняющее эти миры. При нарушении этого взаимодействия разрушается самобытность образа Я ребенка и взрослого.

Конец XX – начало XXI вв. ознаменованы, по мнению В.Т.Кудрявцева, Р.М.Чумичевой, Т.В.Фуряевой и др., «уродованием» детства. Детей лишают детства, покупают обыденностью, «выбрасывают» на улицы в прямом и переносном смысле. Они становятся сиротами при живых родителях – социальными сиротами. Ситуация в России характеризуется небывалым демографическим неблагополучием, ростом смертности населения и, в частности, детской, падением рождаемости, снижением ценности и значимости семьи в становлении ребенка, потерей связей между поколениями.

Жизненная задача взрослых – научиться гармонизировать свои отношения с ребенком, научить его способам познания красоты и добра, природы и искусства, людей и предметов, собственного мира. Гармоничные отношения ребенка с миром являются залогом его физического, психического и социального здоровья. Мир взрослых должен стать комфортным окружением мира ребенка и его детства.

Наука о детстве не может ограничиваться изучением сущности, содержания и организации педагогического процесса в условиях государственного образовательного учреждения. Этот

взгляд характерен для отечественной педагогики и психологии. Не случайно отечественную дошкольную педагогику называют педагогикой детского сада.

Данное пособие отличается от существующих тем, что в нем исследуется феномен детства, который по сути своей является междисциплинарным понятием, переосмысливается сущность педагогического сопровождения, образования ребенка, для которого детский сад должен стать пространством жизни, бытия, реализации базовых потребностей на фоне становления новых типов взаимоотношений со взрослыми.

Учебное пособие пронизывает современная концепция детства, основанная на идее его определяющей роли в психическом развитии и становлении личности. Все, чем богат человек, приобретает в детстве. Деструктивность сознания взрослого также имеет корни в детстве, вернее, в его непрожитости. Поэтому необходимо культивировать охранительное отношение к детству. Главная задача педагогов состоит в том, чтобы сохранить мир детства в целостности и неприкосновенности и помочь ребенку прожить его в радости и полноте устремлений. Не менее важная задача – обеспечить постепенный переход ребенка из мира детства во взрослый мир, из мира его собственной природы в мир социальности и культуры.

Опираясь на достижения современной антропологии, можно утверждать, что человек являет собой единство трех сущностей: природной, социальной и культурной. Соответственно этому и ребенка необходимо рассматривать в трех измерениях: как существо природное, социальное и культурное. Выделение этих сущностей не означает, однако, что они сосуществуют в ребенке каждая сама по себе. Нет, человек – существо целостное. Недаром основным противоречием его развития на всех возрастных этапах признается противоречие между социальным и биологическим, природным началом. Единственно правильный путь его разрешения – это «окультуривание» человеческих потребностей.

Глава 1

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Детство как социально-педагогический феномен

Мир детства имеет свою историческую логику развития, соответствует социокультурным условиям развития общества, обеспечивает взаимодействие двух миров – взрослых и детей, культур и субкультур.

С социологической точки зрения, дети – это социально-демографическая группа (в возрасте от рождения до 11–12 лет), существование которой практически полностью зависит от родителей или попечителей.

Детство – это этап развития человека, предшествующий взрослости, который характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций. По международным нормам, закрепленным в Конвенции ООН о правах ребенка, детство охватывает период жизни от рождения до примерно младшего юношеского возраста (до 18 лет)¹.

В педагогической науке прошлого детство рассматривалось как уникальный, самобытный феномен, самостоятельный, неповторимый мир. Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстой высказывали гуманистические взгляды и отношение к детству. Ж.Ж.Руссо впервые заговорил о детстве как самобытном этапе человеческой жизни. Он утверждал идею формирования внутренней природы личности в период детства на основе свободного воспитания, наполняющего его мир чувствами, гармонией с окружающим. В этом детском мире взрослый человек выступает носителем разума и передает способы человеческой жизни, тем самым обуславливает смену детства взрослостью.

Л.Н.Толстой создал концентрическую концепцию развития личности, основой которой является детство. Он определил детство как системное качество личности, формирующееся на ранних

¹ Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии // Педагогика. 1996. № 3. С. 86.

ступенях его жизненного развития и сохраняющееся в течение всей жизни. В критические моменты жизни взрослый обращается к опыту неповторимого детского отношения к миру. Л.Н.Толстой отмечал два свойства детской души, которые человек должен стремиться сохранить у себя на протяжении всего жизненного пути: непосредственная чистота нравственного чувства и способность легко и свободно восстанавливать гармонию во взаимоотношениях с миром.

На изучение детства как научного феномена огромное влияние оказал психоанализ З.Фрейда, который выявил особое значение детских впечатлений, определяющих дальнейшую судьбу и жизнь взрослого человека. Мир ребенка, формирующийся в период детства, отражает его представления о своих потребностях, правилах социального поведения, об образе человека, определяющих его движение во взрослый мир. Соглашаясь с З.Фрейдом, В.В.Зеньковский также делает акцент на впечатлениях и опыте, полученных в детстве, влияющих на последующую жизнь человека.

Наибольшее влияние на развитие этнографии детства оказала М.Мид, доказавшая, что детство развивается по собственным законам, создает собственные традиции, которые являются его содержанием. Исходя из этого, можно предположить, что наполнение детства культурными эталонами, осваиваемыми ребенком в процессе общения, позволит изменить детскую субкультуру и личность в целом, обеспечивая ей возможности быстрой адаптации в социуме. Психокультурная теория детства Л. де Моза раскрывает его историю через последовательный ряд складывающихся тесных отношений между ребенком и родителями. Развитие личности в период детства обеспечивается сменой поколений и воспроизводством элементов культуры. Образование может выступать пространством, где ребенок не только присвоит способы общения, но и сможет разворачивать благодаря им собственную траекторию развития. По мнению Л.П.Бибикова, образование периода детства играет роль в творческом программировании будущего, наполненного конкретными историко-культурными смыслами, творческим отношением к миру, свободой, истиной, определяющими жизненный мир ребенка.

Детство, согласно И.С.Кону, принадлежит к числу старейших, традиционных объектов исследования. Сегодня детство изучается с позиций культурологического, аксиологического и антропологического подходов, которые утверждают высшую ценность свободы личности, закладываемой с дошкольного возраста. Свобода личности выражается в ее способности вступать в общение с другими людьми.

Э.Эриксон, изучая детство, устанавливает влияние на ребенка воспитания и культурного окружения. Он доказал, что в детстве происходит становление исторической и социокультурной личности. Ребенок впервые начинает открывать социальный мир, характер отношений, прежде всего, через социальную картину своей семьи.

В исследованиях Ф.Арьеса, М.Коула, Н.Постмена и др. отмечается, что вне зависимости от исторического периода развития общества основная ценность детства состоит в становлении моральных ценностей, картины собственного дома, индивидуальности и общения. Среда образовательного учреждения помогает формировать представления о социальной картине мира, а коммуникации обеспечивают путь становления собственного поведения.

В отечественной педагогике детство рассматривается как социокультурный, исторически сложившийся феномен, отражающий новые формы отношения мира детей и мира взрослых. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и меняется в разные годы жизни (Л.С.Выготский). В детском возрасте действует закон метаморфозы: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок – не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо с качественно отличной психикой. Каждая сторона психики ребенка имеет свой оптимальный период развития. Высшие психические функции первоначально возникают, как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. Противоречие детства как социальной ситуации развития Д.Б.Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить

вместе с окружающими людьми, но осуществить это в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Велик разрыв между реальным уровнем развития и виртуальной формой, с которой ребенок взаимодействует.

Психологическими новообразованиями периода детства являются: возникновение абриса цельного детского мировоззрения; возникновение первичных этических инстанций; возникновение соподчинения мотивов; возникновение произвольного поведения; возникновение личностного сознания; осознание своего места в системе отношений со взрослыми; осознание собственных изменений в результате развития учебной деятельности; интеллектуализация всех происходящих процессов. В развитии периода детства выделяются: линия формирования произвольного поведения; линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, активизации познавательной активности, интенсификации интеллектуального развития; линия перехода от эгоизма к децентрации.

Периоду детства присущи следующие *особенности*: фантазия; начальные этапы развития рационального и абстрактного мышления; возникновение способности устанавливать причинно-следственные связи; ориентация на родителей; потребность в ограниченном и безопасном окружении; отношения со сверстниками приравнены к отношениям с родственниками; неожиданное поведение; впечатлительность от поступков взрослых; использование ролевых моделей поведения сверстников и родителей; интенсивное вовлечение родителей и других взрослых в познание окружающего мира.

Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что авторитарная педагогика пронизывает всю человеческую историю. Растущий человек – не человек или еще не человек – распространенное отношение к детству всех народов на протяжении веков. Психолог Л. де Моз выделяет следующие классификации типов отношений к детству: 1) *инфантицидный* (с древности до VI в. н.э.), для которого характерно массовое убийство детей, насилие над ними; 2) *бросающий* (VI–VIII вв.) с его стремлением не воспитывать в семье, вскармливать ребенка с помощью кормилицы, отдавать детей в чужие руки или монастыри; 3) *амбивалентный*

(XIV–XVII вв.), когда ребенок занял определенное место в эмоциональном мире взрослых, однако самостоятельного духовного существования детство не имело; 4) *навязчивый* тип отношения к детству (XVIII в.), предполагающий установление над ребенком полного контроля со стороны взрослых (не только за его поведением, но и за внутренним миром); взрослые считали своим правом и долгом лепить из растущего ребенка человека; 5) *социализирующий* (XIX – середина XX вв.), целью которого было готовить к будущей жизни. При этом ребенок являлся объектом социализации; 6) *свободный* тип отношения (середина и конец XX в.), в котором проявляется интерес к ребенку как к человеку, но другого возраста, уважение к детству.

В связи с приведенной классификацией остановимся на двух положениях:

1) Данная классификация социальных типов отношений к детям не противоречит тому факту, что к отдельным детям в разные времена в разных странах относились по-разному, но данная типология подчиняется основному принципу: детство в своем свободном статусе только начало утверждаться.

2) Ни один из пяти названных типов отношения к ребенку не ушел в прошлое, они проявляются в разных странах до сих пор, впитывают «достижения» современной цивилизации. У каждого из них имеются сторонники. Объяснением данного феномена является то, что в нем отражено само воспитание, та педагогика, в которой выросли старшие. В этом заключается существенный эндогенный фактор кризиса воспитания. Испытывая на себе в детстве педагогику насилия, люди вырастают его носителями, воспроизводят его.

Закрепившееся веками понимание детства как поры, когда *человек готовится к жизни*, привело к формированию главной задачи воспитания – делать детей похожими на взрослых. Для этого надо *формировать* по своему образу и подобию, прививать детям нормы и ценности, задаваемые взрослыми, заставлять подчиняться, часто любой ценой.

Психолог А.Б.Орлов отмечает, что в основе традиционной парадигмы воспитания и обучения лежат такие принципы, которые создали устойчивый и ригидный стереотип различных культур.

Данным принципам А.Б.Орлов противопоставляет принципы гуманистической парадигмы (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение традиционных и гуманистических образовательных парадигм

Принципы традиционных отношений между миром детства и взрослых	Принципы гуманистических отношений между миром детства и взрослых
Принцип субординации: мир детства – часть мира взрослых, часть, не равноценная целому и подчиненная ему, его целям, установкам и ценностям.	Принцип равенства: мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга
Принцип монологизма: мир детства – мир воспитанников, мир взрослых – воспитателей; содержание взаимодействия детей и взрослых транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям.	Принцип диалогизма: взаимодействие мира детства и мира взрослости должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс».
Принцип произвола: мир взрослых всегда жил по своим законам и всегда навязывал эти законы миру детей; мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых.	Принцип сосуществования: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идеи невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов.
Принцип контроля: мир детства всегда находился под полным контролем мира взрослых; этот контроль рассматривался как необходимый элемент процесса обучения и воспитания.	Принцип свободы: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, каким бы он ни был, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей.
Принцип взросления: развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. планомерное движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов.	Принцип соразвития: развитие мира детства – это процесс, параллельный развитию мира взрослости.

Принцип инициации: во всех обществах всегда существовали граница между миром детства и миром взрослых и «процедуры инициации», т.е. перевода человека из одного мира в другой.	Принцип единства: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей.
Принцип деформации: мир детства всегда так или иначе деформирован вторжением мира взрослых.	Принцип принятия: особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть.

Обобщая анализ традиционной педагогики, можно отметить, что она исходит из понимания образовательно-воспитательной системы как равновесной и строится на трех фундаментальных представлениях: 1) на объектном статусе растущего человека, авторитарной этике, воспитании в соответствии с нормами и ценностями, задаваемыми извне; 2) репродуктивности обучения, получении знаний в готовом виде, усвоении значений, всегда оцениваемых извне; 3) выработке оперантного поведения с помощью наказаний и поощрений.

По мнению зарубежных (К.Нойман, Н.Постман, Х.Хенст и др.) и отечественных (В.Т.Кудрявцев, Т.В.Фурыева и др.) ученых, *современное детство находится в серьезной опасности*. Оно как самостоятельное развитие ребенка в пространстве и во времени вытеснено из жизни общества и превращено в процесс «выращивания детей в заданных условиях». При этом задается или жестко планируется не только само содержание детской жизни, но и повседневный опыт общения с окружающим миром. Своим пренебрежением или дестабилизацией мира детской игры, внутренней логики и целостного способа освоения окружающей среды, характерных для ребенка, взрослые разрушают детство. Они используют детей в коммерческих целях, не учитывают их интересы и потребности в своих жизненных программах-стратегиях, не защищают детей от жестоких последствий экономических неурядиц, перестроек, экологических катастроф и т.д.

Немецкие педагоги Т.Винкельс, Э.Кренц, анализируя современное изменившееся детство, отмечают существенное *ограничение возможностей получения социального и личностного опыта у детей*. Их способ освоения мира превращается из непосредственного

в опосредованный телевидением, литературой, компьютером и т.д. Дети постоянно испытывают целевое или смысловое давление, выражающееся в требованиях взрослыми обязательного успеха в деятельности или в определенных ожиданиях.

Взрослые не воспринимают такие естественные характеристики детского поведения, как единство внешнего и внутреннего миров, существование ребенка в собственном настоящем, необходимость немедленной реализации своих идей и потребностей, собственные представления о ценностях и чувствах.

Утрате эмоционального стабильного базиса способствуют условия жизни детей – минимум свободного места для игр на улицах, отрыв от природы, интенсификация уличного движения и возрастание опасности для жизни, нехватка времени у родителей для естественного общения с собственными детьми, проблемы с их воспитанием в молодых семьях и т.д.

Отечественными исследователями детство определяется как самостоятельная социальная подсистема, как развернутое во времени и пространстве, «ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние существования особого детского мира»². Современное детство, по мнению психолога Д.И.Фельдштейна, стало более активным в рефлексии окружающего мира. Вместе с тем, оно отличается особой социальной инфантильностью. В связи с вышеуказанным актуализируется проблема содержательного взаимодействия, наполнения диалога между детьми и взрослыми особыми «конструктами», которые бы способствовали превращению ребенка в активного, реального субъекта. Налицо серьезная «деформация» во взаимодействии двух миров (детского и взрослого), которая находит свое отражение в слабой структурированности сложной системы взаимоотношений на общественном, государственном и индивидуальном уровнях. Взрослое сообщество утрачивает способность видеть сам процесс развития детства, теряется целостное социально-психологическое отношение, обобщенное понимание особенностей детства в каждом конкретном ребенке.

² Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 14.

В исследованиях Д.И.Фельдштейна при характеристике взаимодействия двух миров особое внимание обращается на блокирование, торможение обществом внутренних, межпоколенных связей внутри детства. Взрослые не фиксируют динамику развития, переходов, социального созревания детей с помощью определенной атрибутики, не обнаруживают наличие дифференцированной позиции по отношению к характеру и условиям взросления детей. Фактически современные дети выведены за пределы социально значимой практики и вынуждены приобретать опыт социализации на самом низком, деструктивном уровне, в ситуациях, не требующих проявления социальной ответственности, инициативности.

В теории отечественной дошкольной педагогики предпринимаются значительные усилия по формированию в общественном, и в первую очередь в педагогическом, сознании понимания детства как уникального социокультурного феномена в каждом конкретном ребенке. Детский возраст – это тип особой ментальности, это наличие мощного энергетического ресурса, творческого потенциала, который должен как-то реализовываться. В ребенке заключена мощная творческая способность. Культура, которую задают взрослые, транслирует ребенку модель индивидуального поведения. В процессе ее освоения происходит не только наполнение, но и дальнейшее развитие этой культурной нормы.

Перед современным обществом стоит задача не сокращения детства, а его обогащения. Проблема обогащенного детского развития в контексте идеи сохранения и обогащения детства была сформулирована выдающимся детским психологом А.В.Запорожцем. Выступая против узкопрагматического подхода взрослых к ребенку как существу, в котором нужно быстрыми темпами сформировать определенные личностные качества и умения, А.В.Запорожец разработал научную концепцию *амплификации* – обогащения детского развития за счет максимального развертывания детских видов деятельности, базирующихся на образных, практических формах познания окружающего мира.

Каждый период детства, по утверждению А.В.Запорожца, вносит неповторимый вклад и обладает непреходящей ценностью, так как создает особые благоприятные условия для построения нового «этажа» будущей личности. «Только богатое

детство, – писал психолог, – дает возможность ребенку до достижения зрелости приобщиться к богатствам духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества личности и, став, таким образом, на плечи предшествующих поколений, двигаться далее по пути социального и научно-технического прогресса»³.

В целом исследования А.В.Запорожца явились фундаментом для становления и развития отечественной педагогики детства, теоретического обоснования и развития программы воспитания и обучения детей в системе общественного дошкольного образования.

В настоящее время в России ведущим научно-исследовательским институтом в области полидисциплинарного исследования проблем образования и развития дошкольников, семейного воспитания, психологии и психотерапии семьи, преемником идей и подходов А.В.Запорожца является Институт дошкольного образования под руководством В.Т.Кудрявцева. Институт представляет собой комплексное, междисциплинарное научно-исследовательское учреждение, сочетающее в своей деятельности фундаментальные и прикладные разработки и продолжающее работы отечественных научных школ, связанных с именами Л.А.Венгера, Н.А.Ветлугиной, М.Ю.Кистяковской, Т.А.Марковой, Н.Н.Поддякова, Ф.А.Сохина, А.П.Усовой и др.

Продолжая традиции культурно-исторической психологической школы, В.Т.Кудрявцев понимает детство не только как исторически порожденный продукт, но и как формообразующее начало в культуре и в истории. При этом акцент делается не столько на изучении зависимости, производности закономерностей, механизмов, динамик психического развития ребенка от культурно-исторических условий, от взрослых, сколько на отношении мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этой связи выявляется иной образ детства, прежде всего дошкольного, обладающий чертами «развитой гармонической и самобытной целостности»⁴.

³ Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1. С. 74.

⁴ Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (Научная концепция института) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 19.

Перед педагогикой детского сада стоят актуальные вопросы: каким должно быть содержание дошкольного образования, чтобы сохранить детство как особый социокультурный феномен, самоценный и имеющий свою динамику саморазвития? Как педагогически сконструировать пространство самоопределения каждого ребенка, чтобы у него была действительная возможность реализации своих социальных и культурных приобретений?

В современной литературе для дошкольных работников все чаще звучит мысль о том, что детский сад – это не место реализации даже самой лучшей программы. Детский сад – это пространство жизни детей. А жизнь детей в учреждении – это не пассивное существование, а способ активного действия. Окружающая ребенка предметно-пространственная, социальная, природная среда – это то, что вмешивается в его жизнь в качестве поддерживающего или разрушающего условия (С.Л.Новоселова, В.А.Петровский).

В отечественной теории и практике дошкольного образования можно выделить *два подхода к решению проблемы превращения учреждения в пространство детства – программный и непрограммный*. Образовательная программа, методические рекомендации по ее реализации, как отмечает И.Д.Фрумин, представляет собой открытое, явное содержание, открытую педагогическую реальность. В настоящее время в соответствии с решением Министерства образования и науки РФ в практике используются 13 программ воспитания и обучения в детском саду. Наиболее известными, научно обоснованными и общеразвивающими являются «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки» и др.

Наряду с открытым есть и скрытое, неявное содержание дошкольного образования, так называемая скрытая программа (И.Д.Фрумин). К ней относятся предметно-пространственная, временная, социальная среда жизни детей, традиции, ритуалы, уклад жизни учреждения; психолого-педагогическая атмосфера жизни педагогического коллектива, структура реальной власти в ДООУ, язык воспитателей, родителей, детей, и др. Скрытое содержание определяет образовательный эффект учреждения в большей степени, чем авторские и самые замечательные научные программы.

В последних исследованиях в области отечественной педагогики и психологии детства активно разрабатывается идея о том, что содержание дошкольного образования не может быть оторвано от опыта переживаний и действий ребенка, от его жизненного пространства и образа мира.

1.2. Детская субкультура

Понятие субкультуры. Развиваясь как личность, человек формирует и раскрывает свою собственную природу, присваивает и созидает предметы и культуры, обретает круг значимых других существ, проявляет себя перед самим собой. Однако процесс вхождения в культуру обусловлен и возрастными особенностями, и позицией личности в социуме, и т.д. Эти особенности в педагогических и психологических исследованиях И.С.Кон и М.Мид объединяются в понятие «субкультура».

Понятие субкультуры (от лат. sub – «под» и culture – «возделывание, воспитание, развитие») неоднозначно. Под ней понимают:

1) трансформированную профессиональным мышлением систему ценностей традиционной культуры, получившей своеобразную мировоззренческую окраску;

2) особую форму организации людей – автономное целостное образование внутри господствующей структуры, определяющее стиль жизни и мышления ее носителей, отличающееся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже интересами;

3) совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.п.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума);

4) в широком значении – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми;

5) в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

В социологии субкультура рассматривается как аккумулярованные значения и средства выражения, с помощью которых группы, занимающие в обществе специфичное положение, пытаются адаптировать доминирующую систему значений и противостоять ей. Субкультура дает набор доступных символов, которые отдельные индивиды или группы могут использовать для придания смысла своему особому положению и формирования устойчивой идентичности. Следует отметить два взаимодополняющих момента: субкультура определяет систему социальных значений этого членства для участников; значения, получаемые из субкультуры, используются для создания образа самого себя и соответствующей ему идентичности с членами субкультуры.

По мнению М.Брейка, субкультура – это нормы, отделившиеся от общепринятой системы ценностей и традиционного стиля поведения, и способствующие сохранению и развитию определенного стиля жизни в сообществе. Субкультура – культура в культуре, по определению американского социолога А.К.Коэна, – включает знания, верования, цели и ценности, суждения и оценки, нравы и вкусы, жаргон и манеру поведения, предрассудки и предубеждения, характерные для социальной группы и разделяемые ее членами.

Т.А.Кривко-Апинон отмечает, что субкультура – принятие особого кодекса поведения и символики, правил игры – разворачивается в структуре игры, хотя игровой, по сути, разумеется, не является. Из всех определений, имеющих в психолого-педагогической литературе, наиболее полным представляется определение В.А.Петровского. Он отмечал, что субкультура – совокупность норм, ценностей, представлений и стереотипов поведения традиционной культуры, интерпретированных конкретным, относительно замкнутым сообществом; форма самоорганизации, общения и культурной жизни в таком сообществе; совокупность людей в относительно замкнутом сообществе, схожих в понимании социокультурных норм и ценностей.

Признаками субкультуры являются:

1) *ценностные ориентации*, определяемые ценностями и социальной практикой общества, интерпретированными и трансформированными в соответствии с характером субкультуры (просоциальностью, асоциальностью, антисоциальностью), возрастными

и иными специфическими потребностями, стремлениями и проблемами ее носителей;

2) *нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений*, существенно различающиеся по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния;

3) предпочитаемые носителями субкультуры *источники информации* (каналы межличностной коммуникации, газеты, журналы, передачи радио, телевидения, рассчитанные на носителей данной субкультуры);

4) *эстетические пристрастия* (мода, музыка, жаргон, фольклор, игры).

В традиционной педагогике и психологии до последнего времени различали субкультуру взрослую, подростковую и молодежную. Однако последние исследования психологов А.В.Петровского, А.И.Аржановой, Е.А.Аркина и др. показывают, что существует детская субкультура. А.В.Петровский указывает, что детская субкультура – это культурное пространство детского сообщества, куда, как в данность, включен каждый ребенок. Она складывается как наследуемая каждым поколением детей совокупность языковых форм, смыслов, установок, способов общения, поведения, характерных для детских сообществ в той или иной конкретно-исторической ситуации.

Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной стратификацией общества, уходящей своими корнями в глубокую древность, когда не прошедшие инициацию (особый обряд посвящения во взрослость) члены общины объединялись для осуществления совместных форм жизнедеятельности, тождественной жизнедеятельности взрослых. С развитием человеческого общества эти формы все более автономизировались, переходя от прямого подражания трудовым, бытовым и ритуальным действиям взрослых к игре как особой непродуктивной форме активности, благодаря которой осуществляется управление поведением ребенка, его ориентация в смыслах человеческой деятельности и отношений (Д.Б.Эльконин).

Детская субкультура живет по специфическим законам, хотя и является «встроенной» в культурное целое. Она характеризуется двумя противоречиями. С одной стороны, детская субкультура

достаточно консервативна, с другой – предельно динамична (В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалиева). Между детской и взрослой субкультурами существует постоянная дистанция, обнаруживающая тенденцию к увеличению.

Детская субкультура занимает особое место в общечеловеческой культуре. По некоторым параметрам она относительно автономна, поскольку ее основные ценности передаются изустно, а также через транслируемые из поколения в поколение сверстников нормы общения и взаимодействия. Содержание детской субкультуры составляют не только актуальные для культуры в целом особенности поведения и сознания, но и социокультурные инварианты – например, архетипы коллективного бессознательного или исторически наследуемые общие элементы детского поведения, фиксируемые в детском языке, мышлении (детской логике и детском видении мира), игровых действиях, фольклоре. В детском фольклоре, например, наряду с фиксируемыми нравственными нормами в отношении самого детского сообщества и сообщества взрослых, содержится особый кодекс поведения.

Носителем детской субкультуры является детское сообщество, формирующееся в естественной половозрастной стратификации общества уже на ранних ступенях социогенеза и выполняющее функции первичной социализации ребенка. Тексты детского фольклора передаются от старших детей к младшим для регуляции взаимоотношений в их референтных группах. Детская субкультура характеризуется также созданием собственного музыкального и изобразительного искусства, устной художественной литературы (стихов, рассказов, анекдотов), отражающих свойственное возрасту видение мира. В фольклоре интегрируются не только слово, музыка и движение как виды искусства, но и моторно-двигательный, психоэмоциональный, интонационный и вербальный коммуникативные коды человека, что является наиболее важным для формирования ребенка.

Ребенок-дошкольник является представителем возрастной детской субкультуры. Понятие возрастной субкультуры в целом может быть раскрыто как «специфичный набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве “мы”, отличного от всех остальных возрастных общностей». Говоря о

детской субкультуре более конкретно, обычно указывают такие ее составляющие, как внутренний мир ребенка, направленность его интересов, детское восприятие взрослого общества, игровые традиции, детский фольклор, правила и нормы поведения.

К настоящему времени имеется немало этнографических исследований детской субкультуры, но они дают описания широкого возрастного диапазона детей, не выделяя дошкольный возраст (И.С.Кон, М.Мид, Х.Шварцман и др.). Однако в них есть указания на то, что уже в дошкольном возрасте складывается специфическая субкультура (или ее элементы) и что общество сверстников является существенным фактором развития ребенка.

Дошкольник преимущественно представляет себя как человека играющего, приобщенного к сверстникам через игру и родственные ей по сути формы культуры, предназначенные для детей: сказки, мультфильмы и т.п. Ему свойственна тяга к необычному в крайних проявлениях (смешное и страшное), к преломлению впечатлений обыденной жизни через эти полюсы в формах сюжета игры, содержания разговоров друг с другом. Все это – важная составляющая жизни автономного детского сообщества.

Вместе с тем ребенок «открыт» для восприятия жизни других возрастных сообществ – школьников и взрослых, и у него имеются вполне определенные установки по отношению к ним. Мир современного дошкольника гораздо сложнее и шире, нежели установки и ожидания относительно него, которые существуют у педагогов, отражены в программе детского сада и воплощаются в стереотипах поведения воспитателя.

Рассматриваемые в традиционных психолого-педагогических исследованиях подростковая и юношеская субкультуры умаляли значение детства, которое наиболее ярко представлено в возрастной периодизации А.В.Петровского, где говорится об эре детства. Позиция А.В.Петровского строится на классической системе деления детства на эпохи, заложенной Д.Б.Элькониним, который для каждой эпохи детства определял ведущий вид деятельности: непосредственно-эмоциональное общение (от рождения до 1 года), предметно-манипулятивное (от года до 3 лет), сюжетно-ролевая игра (от 3 до 7 лет), учеба (от 7 до 12 лет), интимно-личностное общение (от 12 до 15 лет), учебно-профессиональная деятельность (от 15 до 17 лет). М.С.Каган определяет несколько иные

характеристики субкультуры детства: общение (от рождения до 3 лет), детское художественное творчество (от 3 до 7 лет), познание (от 7 до 15 лет), ценностно-ориентационная деятельность (от 15 до 18 лет). В качестве ведущей деятельности дошкольного возраста В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин называют игровую деятельность, М.И.Лисина – общение, Н.Н.Поддьяков – экспериментирование.

В.П.Зинченко утверждает, что особое место в развитии человека отводится поступку. Его можно выделить как критерий степени личностного роста и социального проявления человека. Он считает, что жизнь личности – это «хронический поступок». Поступок может проектироваться в процессе коммуникаций и проявляться в действии или деятельности. Какой образ поступка сложится в сознании ребенка, таким он и проявится во взаимодействиях с другими. Мысль об образе поступка, влияющего на деятельность и жизнь личности, встречается в работах М.М.Бахтина, В.С.Библера, М.К.Мамардашвили, Д.И.Узнадзе и др.

Один из исследователей детской души, К.Гросс, имея в виду, что игры занимают столь важное место в детской жизни, и установив, что в играх дети упражняют свои физические и психические силы и как бы начерно подготавливаются к жизни, резюмировал свою теорию следующим образом: мы не потому играем, что мы дети, но для того детство нам и дано, чтобы мы играли. На небольшом и невинном материале ребенок с помощью воображения строит себе мир, в котором он может безопасно существовать. Воображение является поэтому главной психической силой, на которую опирается процесс формирования детской души. Подлинный дух солидарности царит в играх детей, являясь как бы голосом природы, указывающим на существенное значение социальности в развитии человека. Смысл детства заключается, таким образом, в усвоении необходимого материала, традиций, которое вводит ребенка в современную жизнь, в ее искания и стремления, ее устои и обычаи. Через традицию душа ребенка наполняется «чужим» содержанием, но оно очень скоро становится своим, родным.

Познание собственного внутреннего мира и ценностей других людей ребенок осуществляет во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Важный шаг в направлении изучения

взаимоотношений между дошкольниками сделан А.П.Усовой, выдвинувшей проблему «детского общества». Здесь ребенок выступает как субъект, лицо, живущее своей жизнью, как член маленького детского общества с его интересами, требованиями, связями, завоевывающий какое-то свое место в этом обществе. Изучением проблем детского коллектива занимались также А.И.Аржанова, Е.И.Кульчицкая, Е.А.Аркин и др. В настоящее время взаимоотношения между дошкольниками представляют собой актуальную психолого-педагогическую проблему. Чтобы ее разрешить, взаимоотношения между детьми в группе следует рассматривать как целостную систему со своей внутренней структурой и динамикой развития. Необходимо изучать отношения каждого члена группы ко всем остальным и всех членов группы к каждому.

В возрастной периодизации личности выделяется **два типа закономерностей возрастного развития личности**. Первый – внутренние психологические закономерности, определяемые внутренними противоречиями в системе внутригрупповых и межгрупповых отношений, субъектом которых является личность. Второй – закономерности, возникающие как в результате освоения личностью содержания институтов ее социализации, так и вследствие задаваемого внешними обстоятельствами изменения социальной позиции личности внутри относительно стабильной группы.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников. При этом ребенок проходит три фазы развития: адаптацию – усвоение норм и способов одобряемого взрослыми поведения в условиях взаимодействия с ними и друг с другом; индивидуализацию – стремление ребенка найти в себе что-то, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самостоятельности, либо в шалостях и капризах и т.д.; интеграцию – гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять в нем только то, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания, понимаемого как среда общения и коммуникаций. Именно эти фразы создают определенную субкультуру и включают

личность во взаимодействие друг с другом, которое благодаря коммуникациям может быть как положительным, так и отрицательным. Каждая личность вносит что-то индивидуальное в субкультуру, и субкультура представляет собой совокупность условий для формирования образа человека культуры. Так как каждый ребенок уже с дошкольного возраста оказывается включенным в различные субкультуры, то образ человека культуры, по Е.В.Бондаревской, наиболее полно представлен в детском возрасте, включающем в себя следующие параметры: свободную, гуманную, творческую, практичную личность. Содержание каждого параметра, предложенного Е.В.Бондаревской, раскрывается в таблице 2.

Таблица 2

**Содержание параметров образа человека культуры
(по Е.В.Бондаревской)**

Параметры образа человека культуры	Содержание параметров
1. Свободная личность	Способность к самоопределению в мире культуры: высокий уровень гражданского самосознания, чувство собственного достоинства, самоутверждение, самодисциплина, способность к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни и др.
2. Гуманная личность	Милосердие, доброта, способность к состраданию, сопереживание, альтруизм, готовность оказывать помощь, понимание ценности и неповторимости каждого человека, стремление к миру, согласию, умение проявлять терпимость и доброжелательность.
3. Духовная личность	Потребность познания и самопознания, потребность в красоте, рефлексия, общение с родными, друзьями, природой, автономия внутреннего мира и др.
4. Творческая личность	Развитые способности, потребность в преобразующей деятельности, большой объем усвоенных знаний, умений, сочетание аналитического и интуитивного мышления,

	способность и стремление к жизнетворчеству и др.
5. Практичная личность	Знание основ экономики, трудолюбие, хозяйственность, компьютерная грамотность, знание народных, религиозных обычаев. Здоровый образ жизни, физическая закалка, эстетический вкус, хорошие манеры и др.

Формирование творческой, активной, самобытной, личности как носителя образа человека культуры невозможно вне общества, вне взаимодействия с окружающей действительностью, включающей в себя мир природы, мир культуры, мир окружающих людей, вещественно-знаковый мир и внутренний мир самого человека. Немецкий философ Л.Фейербах заметил, что общение есть свобода и бесконечность. Именно в общении становится бесконечным наше Я. От себя – к другим. От других – к себе. От себя – вновь к себе. В этих непрерывных обращениях человека и заключена диалектика воспитания и самовоспитания его Я. Сравнение, сопоставление, соизмерение себя с другими, непрерывное отражение себя в других людях, других в себе – вот условие сохранения «Я» и его подлинного развития.

Познать свое Я только через себя невозможно, поэтому у человека с момента рождения появляется потребность в общении. Это одна из основных социальных потребностей. С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по формам, так и по содержанию. Дети начинают ее осознавать. При этом особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе.

Как взрослый, так и ребенок испытывают потребности, которые они могут удовлетворить только при наличии других людей, в общении с ними. Такие потребности называются *межличностными*. Они руководят поведением индивида в обществе и определяют его. Вильям Шутц выделил три основные, базальные межличностные потребности: в признании, в контроле и в принятии. Эти потребности проявляются в поведении человека по отношению к другим людям, в его чувствах к этим людям, в его отношении к себе и к жизни.

Компоненты субкультуры. Субкультура как культурное пространство объединяет определенную группу людей, предполагает раскрытие и развитие «Я» человека, наличие духовной и внешней культуры, а также совокупности норм и правил поведения, определенный свод законов. Выделим компоненты субкультуры.

Наиболее важным компонентом является *наличие духовной и социальной свободы*. Только при этом условии может сформироваться свободная личность со своими взглядами, мнениями и ценностями. Это условие предполагает наличие у человека самостоятельности, которая позволяет ему выбирать общечеловеческие ценности, которые он считает необходимыми и важными для создания своего образа. Только самостоятельность является прочной базой для развития субкультуры.

Удовлетворение всех межличностных потребностей, выделенных В.Шутцом, определяет свободу личности. Если не удастся удовлетворить хотя бы одну из потребностей, индивид живет с «проблемой», которая мешает ему чувствовать себя свободным в его микрокосмосе, в его минисоциуме, мешает чувствовать себя раскрепощенным.

Следующий компонент – это *самопознание и саморазвитие*. Это помогает ребенку и взрослому чувствовать себя личностью, быть уверенным, постоянно расширять границы своей духовной культуры, стремясь к общению с миром людей, миром культуры, миром природы, но при этом ощущать свою индивидуальность, неповторимость, свою ценность и необходимость.

Не менее важным компонентом субкультуры является *способность устанавливать отношения с людьми, взаимодействие*. Это возможно лишь с помощью общения. Здесь подразумевается умение не просто слушать, но и слышать, а значит, чувствовать и понимать, комфортно ли другому человеку рядом с вами, есть ли у него проблемы, искренен ли он в чувствах. Только через общение человек приобретает социальный опыт, который так важен для субкультуры.

Однако не всегда словами передашь свои чувства, мысли, эмоции, желания. Поэтому следующим компонентом является коммуникативная культура.

Наиболее сложным компонентом субкультуры является *гармония человека с самим собой, с окружающим миром*. Благодаря

познанию других, человек познает себя, сопоставляя себя с другими, развивает в себе новые, необходимые ему качества личности. Гармония предполагает равновесие в отношениях, умение сопереживать, устанавливать контакты на более высоком духовном уровне, чем просто общение в форме обмена информацией. Гармония предполагает умение человека прощать. Мудрые люди говорили, что только прощая мы можем быть счастливы. А гармония – это и есть счастье, когда тебя понимают и принимают таким, какой ты есть.

Четко выраженного характера и постоянства детская субкультура не имеет. В детском возрасте возможно постепенное развитие отдельных компонентов субкультуры. Для этого необходимо расширять границы общения ребенка не только с миром людей, но и с миром культуры, миром природы, вещественно-знаковым миром, т.е. дать ребенку многообразие способов, чтобы он смог выбрать то, что ему близко и необходимо.

Изучение психолого-педагогической литературы по вопросу детской субкультуры позволяет сформулировать вопрос: нужна ли субкультура человеку? Она необходима, так как на определенном возрастном этапе человек испытывает потребность в самовыражении, в проявлении своих способностей, в утверждении своего Я. Особенно необходимо это в дошкольном возрасте, когда идет формирование жизненных позиций.

Каждая субкультура несет свой стиль. По манере поведения, жестам и мимике можно определить, в какой семье воспитывается ребенок, насколько усвоены и приняты им правила и нормы общения. Особенностью детского возраста является то, что дети подвижнее, эмоциональнее, чувствительнее взрослых, поэтому в общении чаще используют невербальные средства.

Содержание детской субкультуры. Детская субкультура – это тот мир, который детское сообщество создавало «для себя» на протяжении всего социогенеза. Его составляют: традиционные *народные игры* (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и пр.); *детский фольклор* (считалки, дразнилки, заклички, сказки, страшилки, загадки); *детский правовой кодекс* (знаки собственности, взыскание долгов, мены, право старшинства и опекунское право в разновозрастных группах, право на использование грибного/ягодного места и пр.); *детский юмор*

(потешки, анекдоты, розыгрыши, подделки); *детская магия и мифотворчество* («колдовство» против везучего, призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы); *детское философствование* (вопросы типа «почему», рассуждения о жизни и смерти и пр.); *детское словотворчество* (этимология, языковые перевертыши, неологизмы); *эстетические представления* детей (составление веночков, букетов, рисунки и лепка, «секреты»); *наделение прозвищами сверстников и взрослых*; *религиозные представления* (детские молитвы, обряды).

Носителем детской субкультуры является *детская группа*, детское сообщество, формирующееся на достаточно ранних ступенях социогенеза человечества и индивидуальной истории человека в процессе совместной деятельности детей, направленной на овладение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и форм человеческих отношений.

Социогенез совместной деятельности в детской группе. В истории человечества совместная деятельность детей была частью производительного труда взрослых. В первобытном обществе подростки дети зачастую являлись равноправными членами общины ввиду отсутствия резкой грани между ними и взрослыми в совместно осуществляемой деятельности. Дети были включены в посильные формы не только самообслуживания, но и участвовали в охоте, собирательстве, обработке земли, уходе за животными и пр. Непосредственное участие детей в жизни взрослых проявлялось также в торжествах и отдыхе, некоторых ритуалах и праздниках на протяжении всей истории социогенеза.

С развитием и усложнением культурных форм совместная деятельность в детском сообществе постепенно начинает отделяться от труда взрослых, приобретая при этом черты подражания ему. Появляются игрушки как символическая замена реальных орудий труда. Детство удлиняется, у детей высвобождается время для идеального воссоздания в условных формах жизни взрослых – появляется игра. В этот период возникают, как отмечает Д.Б.Эльконин, детские сообщества, в которых дети, освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества, начинают играть, заимствуя игровую технику из ритуалов взрослых. Таким образом, совместная деятельность детей в истории культуры первоначально возникла

как их общая деятельность со взрослыми на основе трудовых, бытовых и ритуальных форм жизнедеятельности.

С усложнением и ростом производительных сил возникает потребность в *коллективном обучении* детей военному искусству, ремеслу, навыкам счета и письма и пр. Детей собирают в стенах особых учебных заведений (школ), где организуется их учебная деятельность, приобретающая особый характер. Оставаясь по внешней форме совместной, она оказалась фактически индивидуальной – каждый ученик решал свои учебные задачи самостоятельно и мог надеяться только на себя и на помощь со стороны учителя. В условиях учебной деятельности жесткая ролевая структура (учитель–ученик) не только не предполагала, но и запрещала контакты между детьми (например, подсказки). В процессе учебы потребность в общении и взаимодействии со сверстниками могла реализовываться лишь во внеучебной деятельности.

В настоящее время большая часть различных видов совместной деятельности в группах детей и подростков является *регламентированной*, т.е. подчиненной социальным требованиям и контролю со стороны взрослых. К регламентированным относится трудовая совместная деятельность детей в ДОУ – это работа по самообслуживанию и посильные формы общественно полезного труда. Регламентированной является также и продуктивная совместная деятельность детей, которая представляет собой проявление их творческой активности в художественной, изобразительной, технической и конструктивной сферах деятельности.

Наиболее строго регламентированной оказывается учебная деятельность детей по приобретению и закреплению определенных знаний и умений. Однако она традиционно остается в значительной степени протекающей по принципу «рядом, но не вместе». В последние десятилетия внимание педагогов и психологов все больше привлекают групповые формы работы на занятиях и вне их. Групповая работа, протекающая в атмосфере совместной деятельности детей, предполагает обмен продуктами деятельности, информацией и знаниями, а также постоянную смену позиции «обучающий–обучаемый», что обеспечивает возникновение отношений ответственной зависимости и взаимоконтроля, повышает мотивацию обучения, формирует коллективистские взаимоотношения.

Нерегламентированной или частично регламентированной деятельностью является игровая, прежде всего – ролевая игра, игры с правилами, групповые соревновательные игры. Все они относительно автономны и самостоятельны, поскольку сами дети определяют их конкретное содержание, осуществляют функции контроля и руководства. Вмешательство взрослых с очевидной целью управления способно лишь разрушить игру, однако «играющий взрослый», т.е. взрослый, которого дети принимают в игру, может ее развить и обогатить.

Основные функции детской субкультуры. Основная функция детской субкультуры – *социализирующая*, и основным агентом социализации выступает группа сверстников. Уже на самых ранних этапах социоонтогенеза детское сообщество вместе (а порой и вместо!) с семьей берет на себя роли – обучающие и воспитывающие. Как справедливо заметил французский писатель Франсуа Мориак, «лучшие воспитатели – сверстники, ибо они безжалостны». Именно в детской среде иногда достаточно жестко с помощью традиционных культурных средств – детского правового быта, детского фольклора и игровых правил – происходит подчинение ребенка групповым нормам и овладение им собственным поведением, а значит, формирование его как личности. Кроме того, важнейшую и самую первую личностную категорию – половую принадлежность – ребенок усваивает во многом благодаря другим детям, мальчикам и девочкам, роль детской группы в формировании половой идентичности трудно переоценить.

Во-вторых, детская субкультура предоставляет ребенку массу возможностей для самореализации, *экспериментальную площадку* для опробования себя, определения границ своих возможностей, погружая его в иные логики, иные миры и пространства.

В отличие от культуры взрослых, задающей ограниченный путь развития ребенка – от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, детская субкультура задает множество различных путей развития, определяет *зону вариативного развития*, готовя его к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях.

В-третьих, пространство детской субкультуры обеспечивает ребенку «психологическое укрытие», защиту от неблагоприятного воздействия взрослого мира, это означает, что детская субкультура

выполняет **психотерапевтическую функцию**. Групповая психотерапия игрой, «сказкотерапия» – известный прием не только для детей, но и для взрослых. При этом детский фольклор представляет собой не искусственно созданное, а естественное психотерапевтическое средство, используемое детским сообществом на протяжении тысячелетий (например, страшилка – тренинг тревожности и боязни темноты, дразнилка – психологическое средство владения собой и тренировка культурных коммуникативных умений и пр.). В современной социальной ситуации наблюдается катастрофический рост детских неврозов, психических заболеваний, отчуждение детей от взрослых и сверстников и духовное неблагополучие. Все это специалисты связывают с сокращением и даже уничтожением физического пространства детских игр и общения (городских дворов и деревенских околиц), т.е. с невозможностью нормального функционирования детских сообществ, освоения всего богатства детской субкультуры. Степень погруженности ребенка в детскую субкультуру является своеобразным показателем гармоничности его отношений с другими людьми.

В-четвертых, детская субкультура выполняет **культуроохранительную функцию**: в ее недрах сохраняются жанры, устные тексты, обряды, элементы сакральности и прочие, утраченные современной цивилизацией. Многими этнографами и фольклористами отмечается перемещение культурных ценностей из обихода взрослых в детскую среду как момент сохранения традиций с обновленной функциональностью. В детских играх находят чудом сохранившиеся исторические свидетельства глубокой древности; детский фольклор, детская сказка, прозвища и религиозные представления доносят до нас многообразные формы и оттенки человеческих отношений, этнических норм, эстетических образцов различных эпох. Можно сказать: сказка, гибель которой предрекали выдающиеся ученые-сказковеды (Пропп, Мелетинский), живет и будет жить благодаря существованию детской субкультуры. На примере сказки отчетливо проступает эволюционный смысл – особая миссия детской субкультуры в развитии культуры: сохранить то, что забыто, выпало, утрачено в культуре человечества.

В детской субкультуре существуют механизмы, помогающие ребенку выработать готовность к решению проблем, которые

появятся в будущем, на следующей фазе его развития, и сформировать алгоритм адекватного действия. В этом проявляется особая **прогностическая (пророческая) функция** детской субкультуры. В ситуации «культурного взрыва», переживаемого нашей страной, когда повышается фактор неопределенности, когда оказываются несостоятельными многие прогнозы, рассчитанные на стабильные ситуации, в детской субкультуре существует потенциал предвосхищения траектории развития культуры.

Проблематизируя и переосмысляя историческое наследие взрослых, детская субкультура выделяет точки роста общечеловеческой культуры. В этом ее *духовная миссия*. По выражению известного английского ученого У.Эмерсона, «дети – вечные мессии человечества, воплощение его неотвратимого будущего».

Итак, детская субкультура, являясь особым смыслом детского бытия, имеет глубокое психологическое и социально-педагогическое значение. Однако, как показывают исследования, многие взрослые даже не подозревают о существовании особого мира детства и не пытаются строить с ним конструктивные отношения.

Н.Я.Большунова выявила **различия между детской и взрослой субкультурами**. Они обнаруживаются в таких компонентах, как особенности деятельности, общения, системы ценностей, картины мира.

Сфера жизнедеятельности взрослого сообщества включает в себя трудовую, бытовую, общественно-политическую, досуговую деятельность. Жизнь ребенка происходит, прежде всего, в пространстве свободно организованной игровой деятельности, которая осуществляется не ради цели, а по интересу. Ребенок осваивает деятельность со стороны процесса, а не результата. Освоение деятельности со стороны ее продукта возникает только в отношении специфических детских видов деятельности, где четко обозначен видимый результат – конструирования, коллекционирования, рисования и т.д. Такая деятельность переживается ребенком как необходимая, интересная.

Если для взрослых характерно в основном нормативное, функциональное *общение*, то детской субкультуре более свойственны такие качества общения, как спонтанность, интимность, неотчужденность. Свободно организованная детская деятельность требует от детей отношений близости.

Различия между детской и взрослой субкультурами в *системе ценностей* особенно заметны при сравнении представлений взрослых о «хорошем» ребенке. Для взрослого ребенок – прежде всего объект воспитания, поэтому критерием идеального ребенка является его «удобность» (послушание, аккуратность, уравновешенность). Детям же в качестве «хорошего» ребенка важен сверстник как партнер по игре, т.е. тот, с кем удобно и интересно играть. Исследования жизни современного детского сообщества (Н.Я.Михайленко, Н.А.Короткова) наглядно показывают, что дошкольник представляет себя как человека играющего, приобщенного к сверстникам посредством игры и других детских видов деятельности. Кроме того, в отличие от взрослых, система ценностей в детской субкультуре представлена не в виде логических конструктов (понятия, умозаключения, суждения), а в виде образов, символов, метафор.

Картина мира в представлениях ребенка характеризуется целостностью, гармонией, субъектностью, независимостью, непредсказуемостью. Ребенок воспринимает мир как события, где каждый объект живет по своим собственным законам, имеет тайный смысл, обладает свободой принятия решений. Таким образом, мир требует от ребенка установления особых отношений с ним. Впечатления от обыденной жизни ребенок отражает в сюжетах игр, рисунков, в содержании разговоров со сверстниками.

В исследованиях Н.Я.Михайленко, Н.А.Коротковой помимо детской субкультуры изучалась профессиональная субкультура дошкольных педагогов, особенности ее взаимодействия с субкультурой детского сообщества. Заслуживает серьезного внимания следующий вывод: взрослый привлекателен ребенку, как обладатель статуса широкой свободы, а отнюдь не как лицо, приобщенное к детскому сообществу (т.е. прежде всего как человек играющий), как эмоционально заинтересованный интерпретатор событий окружающей жизни.

Таким образом, детская субкультура представляет собой уникальный феномен, являющийся сущностно-смысловой характеристикой и результатом жизнедеятельности детского сообщества. Кроме того, детская субкультура имеет серьезные различия с субкультурой взрослых, и их взаимоотношения сегодня носят дисгармоничный характер. Т.В.Фурыева считает, что заметная

дегуманизация отношений современного российского общества к детству и отношений самого ребенка к миру находит свое отражение и в детском, и во взрослом сообществах. Признание декларируемой сегодня идеи самоценности и самобытности периода детства требует ее реального воплощения в воспитательной практике, и прежде всего в содействии семье в обеспечении особого пространства детской жизнедеятельности.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте понятие «детство».
2. Какой период охватывает детство по международным нормам, закрепленным в Конвенции ООН о правах ребенка?
3. Раскройте психологические новообразования периода детства.
4. Какие характерные черты присущи периоду детства?
5. Назовите и охарактеризуйте классификации типов отношения к детству Л. де Моза.
6. Сравните принципы традиционной и гуманистической парадигм воспитания и обучения детей.
7. В чем заключаются особенности современного мира детства?
8. В чем Д.И.Фельдштейн видит деформацию во взаимодействии миров детства и взрослых?
9. Какие базовые научные идеи заложил в основание отечественной педагогики дошкольного детства А.В.Запорожец?
10. Что такое «субкультура»?
11. Раскройте разные подходы к определению субкультуры.
12. Какими признаками обладает субкультура?
13. Какие противоречия характеризуют детскую субкультуру?
14. Назовите параметры образа человека культуры по Е.В.Бондаревской.
15. Какие компоненты можно выделить в детской субкультуре?
16. Раскройте содержание детской субкультуры.
17. Какие основные функции выполняет детская субкультура?
18. Чем различаются детская и взрослая субкультуры?

Рекомендуемая литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М., 2000.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000.
4. Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии // Педагогика. 1996. № 3.
5. Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (Научная концепция института) // Вопросы психологии. 2001. № 2.
6. Михайленко Н., Короткова Н. К портрету современного дошкольника // Дошкольное воспитание. 1997. № 3.
7. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995. 187 с.
8. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1.
9. Фурьева Т.В., Старосветская Н.А. Детско-родительское сообщество: теория и практика социально-педагогического сопровождения: Учебное пособие. Красноярск, 2003.
10. Фурьева Т.В. Сравнительная педагогика детства. Красноярск, 2004.
11. Фрумин И.Д. Тайны школы. Красноярск, 1999.

Глава 2

ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

2.1. Образование как социальный феномен

Любое общество существует лишь при том условии, что его члены следуют принятым в нем нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе *социализации*, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Под социализацией понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Применительно к педагогике, подчеркивает В.В.Краевский, эту деятельность можно обозначить как целенаправленную социализацию личности, поскольку любое педагогическое действие предпринимается с определенной целью, и включение в общество происходит в процессе взаимодействия воспитанника с педагогом, под руководством последнего⁵. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием, которое представляет собой сложный социально-исторический феномен со множеством сторон и аспектов.

Под *образованием* традиционно понимают единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В педагогическом контексте образование обозначает те стороны формирования личности, в которых выражаются мировоззрение, нравственный облик, эстетический вкус, волевые и физические качества.

⁵ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов. М.; Волгоград, 2002. С. 36.

Образование выступает как неотъемлемая часть жизни всех обществ и всех без исключения индивидов, поэтому оно есть социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка.

Образование как социальное явление – это, прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы.

Имея общественную природу и исторический характер, образование, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. *«Образование как социальное явление* – это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития»⁶.

⁶ Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: В 2 ч. / Под ред. В.А.Сластенина. М., 2002. Ч. 2. С. 63.

Человек с момента рождения принадлежит той или иной социальной группе, оказывается в определенных отношениях с собственностью, а, следовательно, и с законами производства и распределения материальных благ, пользуется соответствующими юридическими правилами в конкретной системе семейных и трудовых связей. Содержание и характер всей совокупности взаимоотношений в обществе решающим образом определяют общую направленность развития личности. Как бы ни были оригинальны в методах воспитания и обучения родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами.

В настоящее время в зарубежных странах наряду с общественным или государственным образованием существует и частное, негосударственное. Последнее получает развитие и в России: негосударственные детские сады, школы (гимназии, лицей), колледжи, вузы (институты, академии, университеты).

Образование как социальное явление – это система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих как ей в целом, так и каждому ее компоненту. К числу таких качеств Б.Г.Гершунский относит: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность.

В Законе РФ «Об образовании» образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения и развития в интересах человека, общества и государства»⁷. Таким образом, подчеркивается интегративный характер образования как единства близких педагогических процессов – воспитания, обучения, развития.

Цели образования как общественного явления обусловлены природой общества, в котором оно осуществляется. В.В.Краевский отмечает, что «если цель образования сформулировать наиболее общим образом, то можно сказать, что она заключается в передаче культуры в виде социального опыта людей от одного поколения к другому, обеспечивающей разносторонние качества

⁷ Федеральный закон «Об образовании». М., 2002. С. 3.

и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие»⁸.

В образовании существует иерархия целей: от общественной цели-идеала и цели образования в целом до цели отдельного урока. Следует различать цели обучения, с одной стороны, и цели воспитания – с другой, цель воспитательной системы – и цель преподавания учебного предмета, цель урока – и цель воспитательного мероприятия, цель учебного задания – и цель воспитательного воздействия.

Иногда эту иерархию уровней целеполагания не соблюдают, и тогда постановка целей оказывается чисто формальным действием.

В последние десятилетия (ориентировочно с 1960-х гг.) в общественном и педагогическом сознании произошел сдвиг, повлекший за собой продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием, его целями, содержанием и методами. Стремление к отказу от жестких авторитарных схем, ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение повлекли за собой усиление внимания к проблеме содержания образования, в котором воплощаются и включаются в структуру педагогической науки цели образования, соответствующие потребностям общества. В связи с этим был предложен *культурологический подход* к построению содержания общего среднего образования, соответствующий установкам гуманистического мышления. Он становится все более востребованным именно сейчас, когда поставлена задача модернизации образования.

В соответствии с этим подходом содержание, соответствующее социальному опыту, состоит из четырех основных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации. Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у детей способности осуществлять сложные культуросообразные виды

⁸ Краевский В.В. Общие основы педагогики. С. 47.

действий, которые в современной педагогической литературе носят название *компетенции*.

Главным результатом образовательного процесса, направленного на формирование компетентного человека, должна быть готовность и способность молодых людей нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества.

В этой связи основным результатом деятельности образовательного учреждения должен стать набор *ключевых компетенций* в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Овладение ими дает человеку возможность решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Такой подход соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация целей и содержания образования на освоение ключевых компетенций (практически во всех развитых странах). Данный подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, социальную активность). Набор таких компетенций (или компетентностей) применительно к российской школе находится пока в стадии разработки. А.В.Хуторский предлагает выделить следующие ключевые образовательные компетенции:

1) *Ценностно-смысловая компетенция* связана с ценностными ориентирами ребенка, его способностью видеть и понимать окружающий мир, разбираться в нем, осознавать свою роль, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Обладая этой компетенцией воспитанник приобретает способность самоопределения в ситуации учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная траектория, программа жизнедеятельности человека в целом.

2) *Общекультурная компетенция* включает круг вопросов, в которых воспитанник должен быть хорошо осведомлен: особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, обладание познаниями и опытом деятельности. Сюда же относятся культурологические основы семейных, социальных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, овладение картиной мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого его понимания.

3) *Учебно-познавательная компетенция* – совокупность компетенций человека в сфере самостоятельной познавательной деятельности: знания и умения целеполагания, планирования, анализа, самооценка учебно-познавательной деятельности. Воспитанник овладевает такими навыками творческой деятельности, как добывание знаний непосредственно из реальности, приемы действий в нестандартных ситуациях, эвристические методы решения проблем. В рамках этой компетенции определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от вымысла, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4) *Информационная компетенция* обеспечивает навыки деятельности ребенка по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, компьютер) и информационных технологий (аудиовидеозапись, электронная почта, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5) *Коммуникативная компетенция* включает знание языков, общение с людьми из ближайшего и дальнего окружения, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями. Ребенок должен уметь представить себя, написать письмо, задать вопрос, участвовать в дискуссии и т.п.

6) *Социально-трудовая компетенция* означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права. Воспитанник овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7) *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ребенок овладевает способами деятельности в собственных интересах и в соответствии с возможностями, что находит

выражение в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, экологическая культура.

При разработке образовательных стандартов, программ и учебников следует учитывать эти общие для всего образования компетенции, ориентироваться на них.

В.В.Краевский подчеркивает, что «результатом направленности образования на выполнение целей должно быть становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли»⁹. По-настоящему образованный человек может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее.

Цель является одной из трех категорий, характеризующих любую деятельность: цель, средство, результат.

На пути к общей цели ставятся цели промежуточные, выполнение которых приводит к получению промежуточных результатов. Такие частные цели, отражающие последовательные этапы выполнения цели, называются *задачами*. Деятельность по выполнению целей выстраивается как система задач.

С начала 1990-х гг. в нашей стране произошли серьезные изменения. Россия стремится стать страной, открытой миру, демократическим обществом, строящим рыночную экономику и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительной большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности. Эти процессы разворачиваются в общемировом контексте перехода цивилизации к новому состоянию: от традиционного для конца XIX – первой половины XX вв. индустриального общества к обществу постиндустриальному и

⁹ Краевский В.В. Общие основы педагогики. С. 51.

информационному. Данные принципиально новые тенденции стали основой модернизации образования.

Роль образования в этом движении состоит в:

- создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа;
- укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества;
- кадровом обеспечении рыночной экономики, интегрирующей в мировое хозяйство;
- утверждении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Необходимость модернизации образования определяется задачами, поставленными в Концепции модернизации российского образования до 2010 г.

Модернизация образования – политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия требованиям XXI в., социальным и экономическим

потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства¹⁰.

Для достижения указанной цели необходимо в первоочередном порядке решить следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей, образовательного учреждения.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

2.2. Гуманистический характер образования

В основу государственной политики Российской Федерации в области образования положены идеи гуманизации. Они нашли отражение в Конституции Российской Федерации (1993), Законе

¹⁰ Модернизация образования: Хрестоматия. Часть 2 / Под ред. В.А.Козырева. СПб., 2002. С. 10.

РФ «Об образовании» (1996). В документах отмечается, что образование должно осуществляться в интересах личности, общества и государства. В Законе РФ «Об образовании» подчеркивается, что, двигаясь по пути гуманизации общества, можно надеяться на то, что образование станет высшей потребностью личности, и будут созданы благоприятные условия для реализации этой потребности, для развития общей и профессиональной культуры личности.

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

По общенаучному философскому определению гуманизм в широком смысле – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми.

Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, Л.П.Крившенко, В.Н.Петрова отмечают, что гуманистический характер образования предполагает направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны ей и обществу, приобщение к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуума с культурой. Этот принцип в образовании определяется как принцип гуманизации. Цель гуманистически направленного образования, основывающегося на принципе гуманизации, состоит в развитии человека, его гражданском, нравственном воспитании, его общекультурном становлении как личности. Гуманистический характер образования означает уважение всех участников образовательного процесса к человеку, ребенку как личности, доверие к нему, принятие его интересов, жизненных целей, запросов, уважение его достоинства. Достоинство человека есть смыслообразующая общей системы личностных ценностей человека. В настоящее время разграничиваются понятия общечеловеческого, национального, гражданского,

профессионального и личностного достоинства человека. Каждое из этих проявлений достоинства является объектом направленного воспитания в семье, школе, институте, в жизни.

Существенной частью гуманизации образования является гуманитаризация. Это, во-первых, наращивание в содержании всех учебных предметов знаний о человеке, человечестве и человечности; во-вторых, особое внимание к преподаванию гуманитарных учебных предметов, признание их приоритетной роли в образовании. В-третьих, гуманизация преподавания негуманитарных предметов путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры. Преподавание любого учебного предмета в соответствии с этим принципом будет направлено на формирование творческих способностей детей, их эмоциональной сферы и гуманистических отношений.

Гуманистический характер образования означает не только личностную ориентированность на обучающегося, но и предполагает субъект-субъектную схему педагогического взаимодействия, в процессе которого воспитанник выступает как самостоятельный, активный, свободный деятель, субъект и партнер общения, а не как пассивный объект обучения.

Гуманистический характер образования меняет саму природу образовательной педагогической среды, наполняя ее духом сотрудничества, сотворчества, развития человека. Воспитывающая функция преподавателя становится ведущей по отношению к таким его функциям, как обучающая, информационная, контролирующая.

Гуманистический характер образования предполагает приоритет общечеловеческих ценностей. Традиционно под **ценностями** понимаются «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы)»¹¹. Ценности выступают также как формы общественного сознания (справедливость и несправедливость), которые не только описывают явления, но и дают им оценку, одобряют или осуждают их, требуют их осуществления

¹¹ Философский словарь. М., 1987. С. 534.

или устранения и в силу этого являются нормативными по своему характеру.

Понятие «ценность» является одним из основных в философии социологии и педагогике. Среди общечеловеческих ценностей прогрессивные мыслители, философы и педагоги всегда ставили на первое место права человека, его свободу и соответствующие им воспитание и образование.

Общечеловеческие ценности – это те, которые сближают, роднят духовные цели разных народов, различные религии, различные эпохи.

Исповедовать общечеловеческие ценности значит научиться уважать и ценить то, что есть у других народов и является их вкладом в общечеловеческое развитие, оберегать все то, что создано всеми народами и что свято для них.

Понятие «общечеловеческие ценности» в педагогике подчеркивает единую социальную функцию, цель, содержание и направленность воспитания, в какой бы стране, в какой бы национальной школе оно не осуществлялось. Понятие общечеловеческой цели как социальная установка включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе означает, что они должны лежать в основе ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе. В качестве такой основы могут выступать общечеловеческие ценности жизни, добра, истины, красоты.

Ценность жизни, бытия означает отношение к космосу, Земле, природе, другим людям как носителям бытия. Эта ценность лежит в основе подлинного экологического сознания, развитие которого также является одной из целей образования.

Такая ценность как *«добро»* означает альтруистическую направленность человека, его сострадание и милосердие как проявление высшей человеческой способности – любви.

Общечеловеческая ценность *истины* – это ценность познания, разума, понимания сущности бытия, мироздания. Ценность проникновения в суть явлений предметной и высшей реальности, понимания лежащих в основе природных и социальных явлений закономерностей и есть базисная ценность познания. Формирование

приоритетности знания, ценности познания, установление истины является одной из важных задач образования.

Общечеловеческая ценность *красоты, гармонии* лежит в основе этического воспитания человека. Это ценность совершенства, гармонизации, приведения в соответствие с идеалом, стремление к нему.

Общечеловеческие ценности *общественного сознания*, будучи интернационализированы индивидуальным сознанием человека, определяют национальные ценности, ценности общества, семьи, труда, образования и т.д., формируя в образовательном процессе человека-гражданина, человека нравственности и культуры, человека-созидателя.

Приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности определяет первостепенность создания в образовательной системе условий для нормальной жизнедеятельности обучающегося; охрану здоровья всех субъектов образовательного процесса; соблюдение норм физиологически и психологически допустимых норм учебной нагрузки; воспитание физически и психологически здорового человека.

Воспитание гражданственности направлено на осознание человеком себя членом общества, представителем народа, страны, гражданином. Быть гражданином страны означает, что человек принимает на себя ответственность за соблюдение законов этой страны и пользуется всеми правами, предоставляемыми ее Конституцией.

Гражданственность есть чувство и состояние принадлежности к стране рождения, воспитания, жизни человека, это знание основных законов своей страны, понимание их роли в развитии общества и обязанности их соблюдения.

Воспитание гражданственности означает привитие человеку с самых ранних лет жизни интереса к истории своей страны, ее жизни, к ее народу. Стержнем гражданского воспитания является патриотизм. Организация освоения культуры своей страны в общем контексте мировой культуры, понимание и уважение народных традиций и обычаев наполняют конкретным патриотическим содержанием воспитание гражданственности в образовательном процессе. Кроме того, воспитание гражданственности соотносится с формированием политического мышления и политической

культуры, с одной стороны, и правового сознания и правовой культуры – с другой.

Воспитание трудолюбия основывается на удовлетворении собственной человеческой потребности в труде как естественном условии человеческой жизни. Воспитание и развитие этой потребности с раннего дошкольного возраста является одной из основных воспитательных задач. Включение ребенка в непосредственное бытовое обслуживание себя, помощь другим формирует основные трудовые действия, создает предпосылки позитивного отношения к труду, вырабатывает привычку трудового взаимодействия. Овладевая трудовыми действиями сначала в игре, а затем в учебной деятельности, учебном труде, ребенок учится ограничивать цель, средства, результат труда. Различные посильные формы трудового обучения (в процессе художественно-изобразительной и собственно технологической деятельности), такие как лепка, вышивание, починка предметов и др., развивают желание и умение трудиться, приносят радость от полученного результата и положительной оценки. Особую роль в развитии трудолюбия играет учебная деятельность, в процессе которой ребенок формируется как субъект организованной, целенаправленной деятельности, обладающий такими важными для развития трудолюбия качествами, как организованность, ответственность, целеустремленность, самостоятельность. Воспитание трудолюбия представляет собой сложный, многоплановый и многоуровневый процесс, достижение положительного результата которого есть функция согласованного взаимодействия семьи, самого ребенка, школы и всех форм дошкольного образования.

Воспитание уважения к правам и свободам человека основывается на понимании цели воспитания прежде всего как воспитания свободы и ответственности. Свобода человека определяется свободой воли, тем, насколько его намерения и поступки обусловлены и связаны с внешними факторами. Общепринятым является положение, что свобода всегда относительна, она всегда соотносена с необходимостью. Свобода человека есть осознанная (в той или иной степени) необходимость действовать в соответствии с нормами, правилами, законами общества, членом которого всегда по своей социальной сути является человек. Права человека и его обязанности, закрепленные в Конституции России,

являются предметом правового целенаправленного воспитания детей. Свобода человека связана с его ответственностью перед самим собой, семьей, обществом. Ответственность есть реализация чувства долга и обязанности. Воспитание уважения ребенка к этим правам начинается в раннем дошкольном возрасте в семье с формирования чувства признания и принятия другого как личности.

Воспитание экологического отношения к природе основывается на общечеловеческой ценности жизни, на осознании самоценности природы. Экологическое отношение есть не пассивное созерцательное отношение к природе, а действенная, активная работа по ее сохранению и улучшению, работа по формированию экологического сознания. Воспитание любви к окружающей природе начинается в семье с формирования доброго и бережного отношения к домашним животным, растениям в процессе ухода за ними, помощи им. Оно продолжается в дошкольных учреждениях, школе, в жизни как осознание определяющей роли природы в жизни человека, необходимости ее сохранения, что и является основой экологического сознания.

Воспитание любви к Родине основывается на воспитании гражданственности, патриотизма. Любовь к Родине – это знание ее истории и умение использовать это знание в качестве аргумента в процессе анализа тех или иных исторических событий; готовность защищать ее от любых посягательств, беззаветно служить ей. Воспитание любви к Родине есть патриотическое воспитание, которое включает особую атрибутику (государственные символы – флаг, герб, гимн и др.), духовную стойкость, честь и национальное достоинство человека. Патриотическое воспитание не противоречит интернациональному, космополитическому – оно есть целенаправленное воспитание человека, уважающего себя как гражданина России, как человека Вселенной.

Воспитание любви к семье является одним из важнейших направлений всего образовательного процесса. Семья является первой и самой значимой для развития ребенка образовательной средой. Формирование эмоционально-позитивного, доверительного отношения к семье есть ценность благодарения, ценность добра. Вступая в жизнь, ребенок вступает в две системы взаимосвязанных отношений «ребенок – предмет, предметный мир, мир вещей»

и «ребенок – взрослый». Семья служит моделью этих отношений, и сама целенаправленно формирует их, организуя и направляя познавательную творческую активность ребенка в предметных, сюжетных и ролевых играх. Семья создает атмосферу свободного творческого развития ребенка. В семье формируется отношение человека к себе – его самооценка на основе оценки взрослых. Общение со взрослыми является основой развития понятийного мышления ребенка, его речевого развития, его личностного становления, формирования Я-концепции. Любовь ребенка к своей семье воспитывается, прежде всего, самой семьей, всей системой семейных отношений. В силу этого воспитание любви ребенка к своей семье начинается с воспитания родителей, формирования у них чувства ответственности за ребенка.

Все рассмотренные выше позиции раскрывают и детализируют гуманистический характер образования в целом.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику образования как социального явления.
2. Охарактеризуйте образование как общечеловеческую и личную ценность.
3. Раскройте цель и задачи модернизации российского образования.
4. Охарактеризуйте роль образования в современной России.
5. В чем заключается сущность гуманистического принципа в образовании?
6. Что означает приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе?
7. Что такое культурологический подход к содержанию образования?
8. Что такое образовательные компетенции?

Рекомендуемая литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
2. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
4. Ильина Т.А. Педагогика. М., 1984.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 2002.

6. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов. М.; Волгоград, 2002.
7. Модернизация образования: Хрестоматия. Часть 2 / Под ред. В.А.Козырева. СПб., 2002.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. М., 1998.
9. Педагогика: Учебник / Л.П.Крившенко (и др.); Под ред. Л.П.Крившенко. М., 2005.
10. Педагогика: Учебник для студентов педвузов и педколледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 2002.
11. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педвузов: В 2 кн. М., 1999. Кн. 1.
12. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.И. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: В 2 ч. / Под ред. В.А.Сластенина. М., 2002. Ч. 2.
13. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 2000.

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Развитие ребенка как целостный процесс

Одной из сложных ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема развития ребенка в специально организованных условиях. Она имеет различные аспекты, поэтому изучается разными науками: возрастной анатомией и физиологией, социологией, детской и педагогической психологией и др. В педагогике развитие ребенка рассматривается как приоритетная задача, определяющая стратегию и тактику любой педагогической системы или технологии. В свете гуманистического подхода решение этой задачи рассматривается в контексте целостного подхода.

Развитие ребенка как отдельного индивида (онтогенез) – целостный процесс становления человеческого организма, как сознательного существа и как личности. По мнению А.В.Петровского, развитие личности ребенка (как системного социального качества индивида, субъекта общественных отношений) и психическое развитие (как становление специфически человеческих высших функций) образуют целостное единство¹². Общепринятым положением в отечественной психологии является мысль о том, что целостное развитие ребенка осуществляется одновременно по линиям:

- познавательной сферы (становление высших психических функций, интеллекта, развитие познания);
- психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов деятельности);
- личности (направленность ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.).

¹² Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 5.

Развитие ребенка понимается как прогрессивные, необходимые и последовательные изменения в разнообразных системах жизни (морфологической, физиологической, психологической, социальной), поэтому оно рассматривается также как единство биологического и социального. Развитие проявляется в количественных и качественных изменениях. Количественные изменения, согласно законам диалектики, обуславливают возникновение качественных изменений. Например, изменения в росте и строении костно-мышечного аппарата ребенка приводят к качественным изменениям в его функционировании: к определенному времени ребенок может самостоятельно сидеть, затем ползать, ходить и т.д. А рост числа умений и навыков, круга представлений, ассоциаций, активного и пассивного словаря, увеличение объема внимания и др. приводят к качественной перестройке всего витального опыта ребенка.

Качественные изменения охватывают различные психические процессы – восприятие, память, мышление, воображение, речь и т.п. Являясь первоначально произвольными действиями или реакциями психики, они постепенно становятся произвольно регулируемые акты. С развитием психических процессов на основе различных видов деятельности и общения складываются психические особенности, являющиеся своеобразной формой существования этих процессов. К ним относятся интеллектуальные, волевые, моральные качества, сознание и самосознание. Объединение этих процессов и их особенностей в определенную систему ведет к тому, что человеческий индивид становится личностью.

Таким образом, можно сказать, что личность – это социально-психологический феномен, выражающий целостность и единство всех психологических процессов и качеств в человеческом индивидууме. Развитие личности рассматривается как результат вхождения человека (индивида) в социокультурную среду. Личность как неповторимая комбинация взятых в единстве его антропологических и социально-психологических характеристик соединяет в себе соматическую структуру, тип нервной деятельности, познавательные, эмоциональные и волевые процессы, потребности и направленности, проявляющиеся в переживаниях, суждениях, поступках.

Осуществлять развитие личности человека можно только рассмотрев его с точки зрения целого, т.е. в контексте его биологических возможностей и социальных связей, составной частью которых он является. Каждый человек представляет собой неповторимую индивидуальность и вместе с тем несет в себе родовую сущность. Структура личности определяется в философии как некая система, состоящая из взаимосвязанных подсистем, действующих в реальной жизни как единое целое.

Понятие *целого* является одним из центральных в теории систем. *Система* – это совокупность частей (подсистем) и их взаимосвязей и взаимодействий. Целостная система, отражающая развитие ребенка, также состоит из различных подсистем. Психологическая система включает физическую, умственную, социальную, эмоциональную подсистемы. С точки зрения биологии, ребенок – это биологическая система, состоящая из множества биологических подсистем. Биологические (природные) подсистемы являются предпосылками общих и специфических (индивидуальных) особенностей человека, как биологического существа.

В зависимости от того, какая система считается наиболее значимой в развитии ребенка, в педагогике и психологии по проблеме личности и ее развития имеют место три основных направления: биологизаторское, социологизаторское и биосоциальное.

Представители *биологизаторского* направления, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З.Фрейд и др.). Человек вынужден подчиняться требованиям общества и при этом постоянно подавлять естественные потребности. Чтобы скрыть эту постоянную борьбу с самим собой, он «надевает маску» или неудовлетворение естественных потребностей замещает занятиями каким-либо видом деятельности.

Представители *социологизаторского* направления считают, что хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т.п.

Представители *биосоциального* направления считают, что психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу, а направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные. Такое деление личности никак не может объяснить ни ее поведение, ни ее развитие.

Современная педагогическая наука рассматривает личность как *единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального*. Изменения в биологии личности сказываются не только на особенностях ее деятельности, но и на образе жизни. Однако большую роль играют результаты социальной жизни, которые, определяя облик личности, придают ей силы для преодоления физических недостатков и особенностей характера (вспыльчивость, стеснительность и т.п.).

Каждый ребенок обладает индивидуальными личностными и деятельностными чертами: задатками (индивидуально-типологическими предпосылками), способностями, интеллектуальными возможностями, познавательными интересами, уровнями притязаний, самооценки и т.п. В то же время дети обладают общими, типическими характеристиками. Это сопряжено с возрастными особенностями. В качестве критериев возрастных особенностей выступают, прежде всего, новообразования, характеризующие сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями, по мнению Л.С.Выготского, следует понимать «тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период»¹³.

Психологи отмечают, что при благоприятных условиях индивид проходит три фазы своего становления как личности.

1. **Адаптация.** Эта фаза предполагает усвоение действующих ценностей и норм социальной общности и овладение соответствующими средствами и формами деятельности. До некоторой степени индивид достигает *уподобления* другим членам этой общности.

¹³ Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 248.

2. Индивидуализация. Эта фаза порождается противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к *персонификации*.

3. Интеграция. Эта фаза возникает также как результат разрешения «противоречия между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общность и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те особенности, которые способствуют совершенствованию этой общности. В случае, если противоречие не разрешено, наступает дезинтеграция (отчуждение, изоляция) или деградация личности»¹⁴.

Таким образом, адаптация, индивидуализация, интеграция выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий.

3.2. Целостность развития как внутренняя обусловленность субъекта, определяющая его уникальность

Развитие ребенка рассматривается как процесс количественного и качественного изменения, исчезновения старого и возникновения нового, источник и движущие силы которого скрыты в противоречивом взаимодействии природных и социальных факторов.

Природная составляющая человека представлена сложной системой его организма, который развивается и изменяется на протяжении жизни в единстве морфологических и функциональных проявлений различных биологических подсистем. К биологическим, природным факторам развития ребенка относят, прежде всего, наследственные задатки. Люди наследуют анатомическое строение, особенности физиологического функционирования организма, тип обмена веществ, тип нервной системы, ее пластичность, динамизм и скорость нервных реакций.

¹⁴ Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. М., 1996. С. 176.

Наследственно определены безусловные рефлекторные реакции, физиологические механизмы жизненно важных для организма потребностей и влечений, особые анатомо-физиологические предпосылки способностей к разным видам деятельности. Генетика (наука о законах наследственности) выявляет у людей сотни различных задатков – от абсолютного слуха, исключительной зрительной памяти, молниеносной реакции до математической или художественной одаренности.

Можно сказать, что биологические, природные факторы влияют на физический облик ребенка, его телосложение, конструкцию мозга, способность ощущений, эмоций. Благодаря наследственности человек сохраняется как природное существо. Она предопределяет индивидуальные физические и некоторые психические качества, передаваемые детям родителями: цвет волос, внешний облик, свойства нервной системы и др. Существуют наследственные заболевания и дефекты.

Наследственность как фактор формирования свойств личности находится в существенной зависимости от социальных условий жизни человека. Носители наследственности – молекулы ДНК, гены – тонко реагируют на вредные воздействия. Например, алкоголь, курение родителей расстраивают генную структуру, что вызывает физические и психические нарушения в развитии ребенка. Причем алкоголь, даже в малых дозах, отрицательно воздействует на механизм наследственности в течение многих лет.

Неблагополучная обстановка в семье или на работе, приводящая к нервным расстройствам и потрясениям, также оказывает вредное влияние на потомство. Гены человека могут реализовывать закодированную в них биологическую программу развития только в том случае, если человек здоров морально и физически. Аппарат наследственности – не особая изолированная анатомическая субстанция, а элемент единой системы человеческого организма. Каков организм в комплексе его биологических и социальных свойств, такова и наследственность

К биологическим факторам формирования человека относится также период внутриутробного развития ребенка и первые месяцы после рождения. Развитие плода в период беременности во многом определяется физическим и моральным состоянием родителей, вниманием и заботой их друг о друге.

В первые месяцы после рождения ребенка особенно ярко проявляется действие врожденного фактора. Один ребенок весел, подвижен, активно реагирует на раздражители, другой плачет, капризничает, пассивен. Одной из причин того или иного поведения ребенка может быть характер внутриутробного развития.

К биологическим факторам можно отнести также заботу о здоровье. Если ребенка приучить заниматься утренней гимнастикой, закаляться, следить за своим питанием, соблюдать режим дня, он будет крепок физически, его анатомо-физиологическая система будет нормально функционировать, развиваться и укрепляться, он с удовольствием и радостью будет играть, заниматься.

В группе биологических факторов следует выделить наследственные и врожденные индивидуальные свойства нервной системы, особенности функционирования органов чувств, речевого аппарата. Структурно-функциональные свойства высшей нервной деятельности и ее системы, определяющие особенности отражательной деятельности мозга, индивидуальны. Этим объясняются различия в задатках, способностях.

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

Сами по себе задатки еще не обеспечивают способностей и высоких результатов в какой-либо деятельности. Задатки реализуются при взаимодействии организма с окружающей социальной средой, под влиянием обучения и воспитания. Отсутствие социальных факторов развития оставляет нераскрытыми как общие, характерные для человека (индивида) задатки, так и специфические, индивидуальные. Примером этого могут служить

«дети-маугли». Человеческие предпосылки их развития (способность к прямохождению, к усвоению человеческого языка и др.) остались невостребованными вне человеческого общества, а потому не развитыми.

Таким образом, биологические факторы создают предпосылки для развития общего и специфического в ребенке. Однако целостное развитие ребенка, раскрытие и становление общих и индивидуальных особенностей возможно только при воздействии социальных факторов.

3.3. Целостное развитие как проявление социализации и индивидуализации ребенка

Основная линия развития ребенка как личности, как целостной психологической системы – творческое освоение общественного опыта и включение в систему общественных отношений. Личность существует, проявляется и развивается в деятельности и общении. Важнейшая характеристика человека как личности – его социальный облик.

Взаимодействие человека с обществом обозначается понятием «социализация», которое имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т.Парсонс, Р.Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие «адаптация».

Понятие адаптации, являясь одним из центральных понятий биологии, означает приспособление живого организма к условиям среды. Это понятие было экстраполировано в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микрогруппам и макрогруппам.

С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс и др. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Эти два подхода не противоречат один другому, определяя двусторонний характер социализации.

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С.Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразные отношения ребенка и окружающей его социальной действительности. По Л.С.Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным»¹⁵.

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

¹⁵ Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 258–259.

Среда в таком ее понимании влияет на успешность и направленность социализации.

Среда ближайшего окружения, или микросреда – это часть социальной среды, состоящая из таких элементов как семья, школа, друзья, сверстники, близкие люди и т.д. В окружающей ребенка среде есть явления положительные и отрицательные, прогрессивные и консервативные. Каждое явление может оказывать на ребенка свое влияние. При этом следует учитывать, что он развивается, не только усваивая влияния окружающей среды, но и сопротивляясь им.

Существует и узкий подход к пониманию среды и ее влиянию на становление личности человека. Согласно такому подходу среда – это непосредственное предметное окружение. С момента рождения ребенка окружает множество предметов. Предметы помогают ему познавать социальный мир и развиваться. В современной педагогике существует понятие «предметно-развивающая среда» (В.А.Петровский), под которой понимается не только предметное наполнение, но и ее особое построение, предполагающее более эффективное влияние на ребенка.

Среда как фактор развития личности имеет существенное значение: она предоставляет ребенку возможность видеть социальные явления с разных сторон. Ее влияние носит, как правило, стихийный, мало поддающийся педагогическому руководству характер, что, конечно же, приводит ко многим трудностям на пути становления личности. Но изолировать ребенка от среды нельзя.

Основное требование системного подхода – рассматривать ребенка как целостное существо в самых разных его отношениях к окружающему миру – к семье, друзьям, другим социальным институтам. Воздействия людей и социальных институтов на каждого ребенка различны. Управление развитием ребенка возможно, если понять его отношения в семье, в детском саду, если будут учитывать социальную и физическую среду, окружающую его. Даже семья влияет на каждого ребенка по-своему, поскольку жизнь в разных семьях неодинакова. У одних детей родители работают на двух и более работах и мало уделяют внимания, сил и времени воспитанию ребенка, у других – работают меньше, а кто-то вообще целые дни проводит с ребенком. Финансовое положение у одних семей лучше, у других хуже. Социальный статус

родителей разных. Родители отличаются кругозором, образованием, интересами. Одни семьи часто путешествуют и даже бывают за границей, а другие всю свою жизнь никуда не выезжают. Все это отражается на развитии детей, как и структура семьи – наличие одного или двух родителей (родных или приемных), бабушек, дедушек, братьев и сестер и т.д.

На развитие детей непосредственно или опосредованно воздействует образовательное учреждение и окружающий социум. Правительство или администрация города (области, края) разрабатывают и внедряют различные социальные программы, которые так или иначе отражаются на жизни детей, их здоровье и развитии.

Развитие ребенка, по данным психологов, зависит и от физического окружения дома и в детском саду – цвета стен, температуры помещения, коммунально-бытовых удобств, качества пищи, воздуха, медицинского обслуживания. Состояние жилища и окружающей природы, климатические условия, в которых живет ребенок, работа транспорта и многое другое, с чем ребенок сталкивается постоянно, отражаются на его самочувствии, настроении, поведении и, в конечном итоге, на его развитии.

Среди социальных факторов развития ребенка-дошкольника особое место занимают воспитание и обучение. В отечественной педагогике и психологии утвердилась точка зрения, сформулированная Л.С.Выготским и поддержанная большим количеством исследователей. По мнению сторонников этой точки зрения, воспитание и обучение играют ведущую роль в развитии ребенка. Воспитание и обучение в отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия ребенка с окружающей средой, рассматриваются как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, общественное). Они относятся к факторам направленного, организованного развития ребенка.

Воспитание строится на учете движущих сил развития, возрастных и индивидуальных особенностей детей; использовании положительных влияний социальной среды; ослаблении отрицательного влияния среды (распущенность, пьянство и т.п.), у детей формируется нравственная стойкость к неблагоприятным воздействиям среды; достижении единства и согласованности всех

звеньев, осуществляющих воздействие на детей (образовательное учреждение, семья, внешкольные учреждения, общественность). С возникновением этого нового субъективного фактора ребенок становится соучастником воспитателя, раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Воспитание «проектирует» личность, преднамеренно и планомерно поднимает ее на новую ступень, движет ее в заданном направлении. Воспитание ориентируется не только на уже достигнутый уровень развития, но и на те особенности, процессы, свойства личности, которые находятся в стадии становления, если воспитание приурочивается к зонам ближайшего развития (Л.С.Выготский).

Развитие личности идет через собственную деятельность ребенка по освоению действительности. Поэтому воспитание предполагает организацию жизни и деятельности детей. В процессе игровой, учебно-познавательной, трудовой, спортивной, художественной, технической и других видов деятельности, по мере постоянного их обогащения и преобразования, на основе общения с людьми ребенок совершает переход от подражания, как самого простого проявления активности, к самостоятельным способам деятельности, к творческой активности, к самовоспитанию.

Воспитание определяет развитие человека и в то же время зависит от развития, исходит из него. Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь.

Целенаправленный характер воспитания определяет основные направления педагогического руководства развитием разных сторон ребенка: физической, социально-личностной, познавательной, художественно-эстетической. Учитывая возрастные особенности дошкольника, ценности современного образования, государственную социально-направленную политику в области образования, авторы Концепции содержания непрерывного образования выдвигают для современного дошкольного образования следующие приоритетные задачи:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие любознательности, производительности, способности к творческому самовыражению;

- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества (со взрослыми и детьми разного возраста)¹⁶.

В процессе воспитания и обучения дошкольник является одновременно и субъектом, и объектом педагогического процесса. Концепция дошкольного воспитания (1989 г.), провозгласив необходимость преодоления жесткого манипулирования сознанием воспитанников, поставила задачу замены учебно-дисциплинарной модели взаимодействия воспитателя с детьми на личностно-ориентированную. Основой личностно-ориентированного взаимодействия является признание субъектной позиции ребенка, его права на самоопределение. Субъект-субъектные отношения педагога с детьми предполагают восприятие каждого ребенка, как равного себе, но со своими проблемами, интересами, желаниями. Учет личностного своеобразия каждого ребенка, установление доверительных, партнерских отношений – вот основа, на которой предлагается строить личностно-ориентированное общение с ребенком.

Однако, как справедливо указывает В.В.Краевский, «отказ от жесткого педагогического руководства не означает отказа от педагогического воздействия и руководства вообще. Отношения между педагогом и ребенком не могут быть только субъект-субъектными. Человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном отношении как объект, в другом – как субъект»¹⁷. Далее В.В.Краевский отмечает, что нет ничего предосудительного в утверждении, что ребенок является в некоторых случаях объектом воспитания и обучения. В конце концов, не он воспитывает и обучает педагога. Это утверждение не противоречит тому, что одновременно воспитанник является субъектом отношений, существующих в рамках педагогического руководства.

¹⁶ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Обруч. 2004. № 3. С. 2.

¹⁷ Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003. С. 68.

Воздействие на воспитанников, ответственность за развитие детей лежит на педагоге, поэтому педагогическое руководство не отменяется, оно видоизменяется. Вместо авторитарного руководства, ориентированного на унифицированные требования, игнорирующего индивидуальные особенности и склонности каждого ребенка, остается личностно-ориентированное взаимодействие. Такое педагогическое руководство соответствует предписаниям Закона РФ об образовании, в котором сказано, что любое педагогическое действие должно осуществляться прежде всего в интересах ребенка, а уж потом в интересах общества и государства.

Субъектная позиция ребенка соответствует не только личностно-ориентированному подходу к воспитанию, но и концепции его целостного развития. Как показывают исследования последних лет, особенно важна субъектная позиция ребенка в детских видах деятельности.

3.4. Целостное развитие ребенка как субъекта детской деятельности

Природа наградила ребенка удивительной способностью – *активностью*, которая облекается в социальные формы (различные виды деятельности): игру, труд, учение. Каждый из видов деятельности направлен на удовлетворение каких-либо потребностей ребенка. Игра – на удовлетворение потребностей двигаться, проявлять активность в той сфере, где невозможно осуществить реальные действия. Труд – потребности в получении какого-либо результата, в самоутверждении. В учении ребенок удовлетворяет потребности природной любознательности. Таким образом, данная от рождения активность направляется в нужное русло развития, сообразно возможностям и интересам ребенка, благодаря чему он развивается. Как подчеркивал С.Л.Рубинштейн, «...личностные психологические свойства ребенка, его способности, черты характера и т.д. не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности»¹⁸.

¹⁸ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 192.

Деятельность – единственный способ самореализации, самораскрытия ребенка. Дошкольник стремится к активной деятельности, и важно не дать этому стремлению угаснуть, способствовать его дальнейшему развитию. Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем она более значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления. Психологи утверждают, что «...сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления его ведущей деятельностью»¹⁹.

Однако не всякая деятельность развивает. Исследование М.В.Крулехт доказывает, что эффективность развития связана с освоением позиции субъекта детской деятельности. Именно благодаря освоению данной позиции происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие, оформляется новое психическое образование – ценностность, которая определяет избирательность и самореализацию субъекта в той или иной деятельности²⁰. В работах С.Л.Рубинштейна отмечается, что Я каждого человека предполагает некоторую деятельность, а сознательно регулируемая деятельность предполагает действующее лицо, субъект этой деятельности.

Формирование ребенка-дошкольника как субъекта деятельности происходит в процессе развития его деятельности, в первую очередь, ведущей деятельности, в качестве которой в этом возрасте выступает игра. Деятельность ребенка, по мнению Д.Б.Эльконина, совершенствуется в плане повышения осознанности, целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности.

Ребенок приобретает умения планировать свои действия, варьировать способы деятельности, замещать их. Так, в игре, в которой игровое действие рождено из потребности действовать как взрослые, оно осуществляется путем замещения (например, езда верхом на палочке как на лошади.). В более сложных игровых

¹⁹ Выготский Л.С. Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 306.

²⁰ Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. М., 1989.

действиях выделяется цепочка последовательных операций, отрабатывается обобщенный способ действия, соответствующие той или иной роли. Например, исполняя роль мамы, ребенок варит кашу, накладывает ее на тарелку, кормит дочку. Аналогично, исполняя роль шофера, ребенок заводит машину, крутит руль, буксует, тормозит и т.п.

Уже в предметной деятельности, предшествующей игровой, у ребенка вырабатываются элементарные навыки самоконтроля и саморегуляции на основе предметной рефлексии: самостоятельно отражать цели, действия, способы их осуществления. Можно сказать, что в процессе предметного действия формируются элементарные основы позиции ребенка как субъекта деятельности, у него формируются целенаправленность (целеполагание), произвольность, разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в разных жизненных ситуациях.

Умение ставить цель и добиваться ее реализации формируется и в изобразительной деятельности. Появление собственных замыслов в рисовании, лепке, конструировании и возможности их воплощения создают предпосылки для развития не только целенаправленности деятельности, но и такого качества детей как самостоятельность. Возникновение целенаправленности объясняет интерес детей к данному виду деятельности, способствует ее усложнению и совершенствованию.

Младший дошкольник еще недостаточно хорошо представляет себе конечный результат своих действий, ему трудно удержать в своем сознании цель. Очень часто в процессе деятельности одна цель заменяет другую, поэтому важно говорить с ребенком о том, что он хочет сделать, и что у него получилось. Осознавая себя действующим лицом, способным что-либо сделать, изменить, согласно своим намерениям, ребенок проявляет первые попытки самоутверждения («Я сам!»). Он стремится воздействовать на ситуацию, активно вступает в доступные и мало доступные ему виды деятельности. С возрастом ситуация меняется. У ребенка постепенно формируются способности к самостоятельной постановке цели и ее удержанию, к осознанной мотивации деятельности, умения целенаправленно оперировать усвоенными способами ее осуществления и контроля. Все это приводит к тому, что ребенок занимает позицию субъекта деятельности.

Именно позиция субъекта деятельности дает возможность выходить за пределы заданной ситуации и вариативно разрешать различные житейские проблемы, возникающие в семье или детском саду. Благодаря освоению позиции субъекта деятельности ребенок приобретает соответствующую возрасту умелость и адекватную оценку своих возможностей, удовлетворяет свойственное ему стремление к самостоятельности. Ребенок добровольно берет на себя элементарные обязанности по самообслуживанию, находит по своему усмотрению интересное для себя и нужное ему в данный момент занятие. Словом, ребенок самостоятельно организует свой досуг, проявляя свои интересы, развивая свои способности и наклонности.

Исследовательская работа сотрудников кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена (В.И.Логиновой, Е.Н.Герасимовой, М.В.Крулехт и др.) показала, что освоение ребенком позиции субъекта детской деятельности является компонентом целостного развития ребенка наряду с его индивидуальными особенностями, личностными качествами и индивидуальностью (рис. 1).



Рис. 1. Модель целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности

Можно сказать, что одним из условий целостного развития ребенка является помощь ребенку в освоении им позиции субъекта во всех видах детской деятельности.

3.5. Своеобразие личности ребенка-дошкольника и условия ее формирования

Исследования отечественных психологов А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, А.А.Люблинской, Д.Б.Эльконина и др. показали, что дошкольный возраст – это *период первоначального становления личности ребенка*.

На протяжении раннего и дошкольного возраста у ребенка возникают *потребности*. Ребенок проходит путь от абсолютного господства врожденных органических потребностей к постепенному становлению социальных потребностей. Появление социальных потребностей происходит уже на первом году жизни ребенка. Взрослый, удовлетворяя органические потребности ребенка, вступает с ним в постоянные контакты, тем самым создавая условия для возникновения и развития первой социальной потребности – потребности в общении. На основе данной потребности складываются и формируются более сложные потребности: потребности в совместной деятельности, познавательные потребности, потребности в признании и уважении своей личности, культурные потребности и т.д. С возрастом все большее значение приобретают социальные потребности, именно они становятся сущностными силами ребенка, побуждающими его к осуществлению определенных форм активности.

Направленность личности определяется преобладающими *мотивами*. В зависимости от того, какие мотивы определяют поступки и действия человека, можно говорить об эгоистической или альтруистической личности, о праздной личности или деловой и т.п. Ребенок становится способным управлять собственным поведением и собственной деятельностью, когда они направляются и стимулируются не отдельным мотивом, а системой взаимно подчиняющихся мотивов. Развитие способности к «соподчинению мотивов», по мнению А.Н.Леонтьева, начинается в дошкольном детстве.

Мотивы, как и потребности, меняются с возрастом. В возрасте 3–5 лет основа мотивов – стремление к самоутверждению, желание получить похвалу, одобрение своих действий. В некоторых случаях боязнь порицаний или наказания является мотивом, удерживающим ребенка от негативного поведения, стимулирующим общественно принятые формы поведения. В старшем дошкольном возрасте психологи констатируют появление мотивов нравственного характера. Старший дошкольник умеет подавить нежелательный поступок не потому, что боится наказания или стремится к похвале, а из-за побуждений нравственного характера. Не шуметь, чтобы не потревожить маму. Не брать чужую вещь, так как это нехорошо, нечестно и т.п. Исследования психологов (А.Н.Леонтьев, Я.З.Неверович и др.) выявили наличие и действенность у старших дошкольников мотивов общественного характера: способность действовать не ради себя, а ради успеха команды; сделать салфетки для малышей и т.д.

Мотивы формируются под влиянием оценочных суждений взрослых и тех условий жизни, в которых ребенок упражняется в своих поступках и действиях.

Кроме мотивов на действия и поступки детей дошкольного возраста оказывают влияние и их *чувства*. В раннем и младшем дошкольном возрасте чувства наряду с потребностями могут выступать в качестве сильных мотивов. Малыш 1,5–2 лет может ударить близкого человека под влиянием обиды или какого-либо другого чувства. Неумение сдерживать чувства может проявляться и в младшем дошкольном возрасте. Из-за этого нередко наблюдаются нарушения социальных форм поведения детей. Во избежание конфликтов предусматриваются особые условия организации жизни и деятельности малышей.

В дошкольном возрасте у детей формируются различные чувства: от симпатии и привязанности к близким до нравственных и эстетических чувств. К 5 годам, по данным Л.С.Выготского, происходит «интеллектуализация чувств»: ребенок становится способным к осознанию, пониманию и объяснению собственных переживаний и эмоционального состояния другого человека.

Такие нравственные чувства как стыд, гордость или самолюбие, возникая в старшем дошкольном возрасте, заставляют детей соотносить свои поступки с оценками взрослых и поступать в

соответствии с установленными правилами. Наличие положительных чувств к окружающим людям (сверстникам и взрослым) создает предпосылки для формирования гуманных форм поведения, появления заботливости, дружеского участия и взаимопомощи. Формируясь под влиянием среды и воспитания, чувства детей проявляются во всех видах детской активности. Произведения литературы и искусства являются важным средством развития детских чувств. И хотя эмоциональность – одна из специфических черт дошкольника, ее развитие является важным условием становления гуманной личности ребенка.

Личность развивается и проявляется в *деятельности*. Характер и содержание деятельности дошкольника тоже отражает своеобразие его личности. В раннем возрасте из-за беспомощности ребенка все его отношения с миром опосредуются взрослыми, которые удовлетворяют все его потребности. Поэтому главный фактор развития ребенка этого возраста – общение ребенка со взрослым.

В дошкольном возрасте потребности в общении, познании, самоактуализации реализуются не только через взрослого, но и через самостоятельную деятельность, главным образом через игру (А.Н.Леонтьев, Н.Я.Михайленко, Д.Б.Эльконин и др.) и экспериментирование (Н.Н.Поддьяков), хотя в дошкольном возрасте появляются и другие виды деятельности (обучение, труд, изобразительная деятельность).

В дошкольном возрасте закладываются основы самосознания. На основе формирующихся представлений о других людях складывается представление о себе самом. Субъективный образ своего Я складывается под влиянием оценочного отношения взрослых и сверстников, при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков и действий. Образ Я (Я-концепция) включает самооценку своих возможностей и личностных качеств. Самооценка может быть объективной, а может быть завышенной или заниженной. Для развития личности дошкольника важна положительная Я-концепция, условием формирования которой является позитивное отношение педагогов к личности каждого ребенка. Создание для ребенка ситуации успеха в любой деятельности способствует не только становлению положительного образа Я, но и эффективному развитию личности ребенка.

Наиболее значимым условием формирования личности дошкольника является *уважительное, доброе отношение к ребенку*. О доброте, как о факторе формирования гуманной личности, говорили классики зарубежной и отечественной педагогики Р.Оуэн, Г.Песталоцци, В.Г.Белинский, Н.И.Писарев, К.Д.Ушинский и др. К доброте и чуткости призывают воспитателей авторы Концепции дошкольного воспитания, Концепции содержания непрерывного образования, современных программ воспитания и развития дошкольников. Доброта педагога создает тот эмоциональный комфорт, который называют питательной почвой для развития ребенка. Потребность ребенка в любви и уважении является закономерностью его нормального развития, поэтому «чуткость, внимательное отношение взрослого к ребенку – это тот светлый родник, который укрепляет его силы, содействует становлению личности», – писал Я.Корчак.

Улыбка воспитателя, его одобрение, внимание к ребенку, интерес к его делам, поддержка самого ребенка и его дел – все это важно для утверждения ребенка, для становления положительной Я-концепции. Подлинная поддержка основывается на подчеркивании положительных качеств ребенка. Для поддержки ребенка важно, чтобы взрослый научился принимать ребенка таким, какой он есть, включая его достижения и промахи. В исследованиях М.В.Корепановой и ее аспирантов определены способы проявления уважения к личности ребенка:

- опираться на сильные стороны ребенка; избегать подчеркивания его промахов;
- показывать, что вы любите ребенка, уважаете его;
- помогать ребенку разбивать большие дела на меньшие, с которыми он может справиться;
- знать обо всех попытках детей справиться с заданием;
- избегать дисциплинарных поощрений и наказаний;
- внести юмор во взаимоотношения с ребенком;
- демонстрировать оптимизм²¹.

²¹ Корепанова М.В., Нонг Тхань Банг. Воспитание самооценной личности ребенка в условиях психологической поддержки // Начальная школа: До и После. 2003. № 10. С. 10–11.

Поскольку ребенок развивается в деятельности, важно *создать условия для развития разнообразной самостоятельной деятельности ребенка*, а также формировать ведущую деятельность детей в соответствии с возрастом ребенка и на ее основе – компоненты деятельности вообще. Обучение детей способам деятельности, организация соответствующей среды для возникновения деятельности, предоставление каждому ребенку возможности выбора деятельности, партнера, средств, а также содействие усвоению детьми самостоятельной организации деятельности – вот что необходимо для направления их природной активности в нужное русло.

Важным условием развития личности дошкольника является *система требований взрослых к детям*. Для того чтобы растущая личность социализировалась, ей необходимы четкие и ясные ориентиры для своего поведения. Правила и нормы, существующие в обществе, служат определенными опорами человеческих взаимоотношений, они устанавливают определенный порядок действий и отношений. На их основе формулируются основные требования к поведению в обществе. И хотя дети дошкольного возраста еще не могут осознать все существующие в обществе требования, к выполнению многих из них они приучаются с раннего детства.

Требования взрослых усваиваются детьми поэтапно: на первых порах происходит внешнее усвоение требования, т.е. ребенок вначале просто следует предложению взрослого поступить надлежащим образом. Затем происходит осознание ребенком необходимости выполнения того или иного требования, его значимости. Переход требования взрослого в требовательность к себе – вершина усвоения социальных требований ребенком. Именно этот уровень освоения требований является целью педагогический действий взрослых, поскольку он соответствует требованиям к социализированной личности.

Единство требований со стороны всех участников педагогического процесса облегчает вхождение ребенка в систему требований. Добиваясь от детей выполнения требований, важно учитывать внутренние барьеры, которые проявляются у детей в зависимости от особенностей их высшей нервной деятельности, индивидуального опыта, разновидности требования. Существуют требования, стимулирующие ребенка к какому-либо действию

(поздороваться, открыть взрослому дверь, предложить стул и т.п.), и требования, тормозящие нежелательные формы активности (не разговаривать громко, не бегать в общественных местах и пр.). Ребенок легче усваивает требования, связанные с активизацией его действий. Труднее сдерживать, затормозить активность. Безусловно, излишнее ограничение активности детей недопустимо. Однако есть много ситуаций, в которых можно и нужно упражнять детей во внутреннем торможении. Это является условием становления произвольных форм поведения.

В рамках личностно-ориентированного подхода особое место занимает такое условие формирования личности, как *индивидуальный подход*. Сущность индивидуального подхода заключается в том, чтобы общие закономерности развития детей применялись с учетом конкретных особенностей каждого ребенка. Достигнуть этого можно, изучив эти особенности. На важность индивидуального подхода указывали многие педагоги прошлого и настоящего. Особенности генотипа и фенотипа ребенка, определяющие его индивидуальность, обуславливают необходимость дифференциации и индивидуализации воспитания и обучения.

В отечественной дошкольной педагогике сложилась определенная система реализации индивидуального подхода, включающая: изучение всех проявлений детей, установление причин возникновения тех или иных особенностей, подбор соответствующих содержания, форм и методов работы с детьми (Я.И.Ковальчук, А.Н.Давидчук и др.).

При изучении индивидуальности ребенка учитываются тип его нервной системы, от которого зависит сила и подвижность нервных процессов, их уравновешенность. Определенный сплав порождает индивидуальный стиль деятельности и поведения, склонности детей к некоторым видам деятельности. Дети отличаются особенностями анализаторных систем (природные задатки), особенностями строения и функционирования костно-мышечного аппарата. У каждого ребенка неповторимы и своеобразны проявления способностей, потребностей, чувств, воли, характера.

Установление причин появления тех или иных проявлений у ребенка необходимо для того, чтобы знать, как поддержать и развить положительные проявления, какие устранить причины, вызывающие нежелательные проявления.

Зная особенности детей (биологические и социальные), их причины, педагог сможет создать условия для дальнейшего развития позитивных черт и торможения развития отрицательных.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Как вы понимаете термины «развитие», «воспитание», «самовоспитание»?

2. Приведите примеры влияния биологических факторов на развитие ребенка и формирование его личности. Можно ли утверждать, что наследственность не зависит от социальных условий жизни ребенка?

3. Составьте схему, характеризующую социальные факторы развития ребенка. Объясните ее логику.

4. Профессор Брунер провел в Америке эксперимент: поместил группу новорожденных детей на несколько месяцев в комнату с белыми потолками и стенами, изолированную от внешних шумов. Друга группа новорожденных такое же время жила в обычных условиях – в комнате с цветными обоями и потолком, с игрушками и разнообразными предметами. В конце эксперимента были проведены тесты на изучение уровня интеллектуального развития детей. Оказалось, что дети из белой, пустой комнаты отстали в развитии от детей другой группы на три месяца. Прокомментируйте данный факт.

5. Изучите современные взгляды на роль генотипических и средовых факторов в развитии ребенка в книге А.И.Савенкова «Одаренные дети в детском саду и школе». М., 2000. С. 40–43. Сравните их с мнением Л.С.Выготского о ведущей роли воспитания.

6. В «Учительской газете» была опубликована статья «Пятна на солнце и поведении» учителя И.К.Лиходькина, который 44 года проработал учителем математики в сельских школах. Он более 20 лет собирал материал о зависимости поведения школьников от пятен на солнце. Вот отрывок из этой статьи:

«О том, что и на Солнце бывают пятна, знает сегодня каждый школьник. Земля отзывчива на дыхание Солнца, и его высокая активность, как еще полвека назад доказывал А.Чижевский, отражается на здоровье и самочувствии человека. Статистика наших дней подтверждает: в такие годы учащаются инфаркты и инсульты, психические заболевания и неврозы.

Помню, как я впервые задумался об этом и стал собирать сведения о поведении восьмиклассников. Собранные данные за два десятка лет я потом сравнил с так называемыми числами Вольфа (количество пятен на Солнце). Каково же было мое изумление, когда я убедился в том, что в годы солнечной активности у подростков увеличивается число плохих

оценок за поведение. Удивлению моему не было предела, когда узнал, что и в двух соседних школах наблюдается то же самое...». Может ли данный факт подтвердить или опровергнуть влияние природных факторов на развитие детей?

7. Согласны ли вы с мнением о ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребенка? Обоснуйте свое мнение.

8. В чем проявляются возрастные особенности развития дошкольников? Как они учитываются в воспитании и обучении? Докажите необходимость их учета.

9. Что такое индивидуализация развития? Какие факторы оказывают решающее влияние на становление индивидуальных черт личности ребенка?

Рекомендуемая литература

1. Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А. Дети, взрослые и мир вокруг. М., 1993.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
3. Корепанова М.В. Целостное развитие личности ребенка: взгляд на решение проблемы // Начальная школа плюс: До и После. 2003. № 3.
4. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. СПб., 1995.
5. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
6. Петровский В.А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М., 1993.
7. Савенков А.И. Генотип, среда и действие механизмов развития // Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000.

Глава 4

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В настоящее время большинство ученых и практиков выступают против создания единой модели или программы воспитания. Курс взят на реализацию идеи вариативности целей, содержания и способов организации воспитательной деятельности. В данной главе рассматриваются наиболее значимые подходы и концепции воспитания.

4.1. Современные подходы к воспитанию ребенка

В последние годы понятие «подход» стало значительно чаще использоваться в лексике педагогов. Если раньше в педагогической науке и практике велась речь фактически о трех подходах – половозрастном, индивидуальном и деятельностном, то в настоящее время их перечень существенно пополнился. В современной научной литературе предлагается применять в своей деятельности системный, синергетический, личностно-ориентированный, средовой, социокультурный, ситуационный и ряд других подходов.

Однако частое употребление понятия «подход» еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли. Одни понимают подход как какую-то точку зрения, какой-то взгляд, другие видят в нем определенную совокупность приемов и способов педагогических действий.

Мы полагаем, что *подход* – это ориентация педагога при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей, способов педагогической деятельности. Избирая ту или иную ориентацию, педагог убежден в том, что она способствует достижению успеха в его работе. Например, некоторые педагоги используют в своей деятельности дифференцированный подход, потому что считают создание учебных групп с приблизительно одинаковыми интеллектуальными возможностями детей важным условием

повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Другие отдают предпочтение системному подходу, так как залог успеха видят в системном построении практики обучения и воспитания. А третьи полагают, что добьются успеха, избрав ориентацию на развитие индивидуальности воспитанников, поэтому и стремятся применять в своей деятельности личностно-ориентированный подход.

Чаще всего воспитательная деятельность педагога строится на основе не одного, а нескольких подходов. Вместе они составляют стратегию воспитательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации.

Подход является комплексным педагогическим средством, включающим такие компоненты, как основные понятия и принципы.

С этих позиций мы рассмотрим основные подходы, представленные в современной педагогике.

Системный подход к воспитанию.

Системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе существуют с древних времен. Их возникновение и развитие связаны с именами таких известных философов и ученых, как Аристотель, Платон, Б.Спиноза, И.Кант, Ч.Дарвин, Д.И.Менделеев, Л.С.Выготский и др. Однако признанным научным направлением системный подход стал лишь в конце 40-х – начале 50-х гг. XX в. Его основателем считают австрийского биолога Л. фон Берталанфи.

Появление и становление нового методологического подхода обусловлено потребностями развития производства, науки и техники. К середине прошлого столетия большинство научных дисциплин существенно изменило предметы своего изучения, в качестве которых стали выступать множества взаимосвязанных элементов, т.е. системы.

Представляется очевидной необходимость использования системного подхода в педагогической науке, ведь педагоги постоянно находятся и действуют в мире систем. В первую очередь к числу таких систем следует отнести личность ребенка, детский и педагогический коллективы, природную и социальную среду. Еще А.С.Макаренко сформулировал ряд положений, которые можно включить в современную концепцию воспитательных систем:

- «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается»;
- «там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса».

Сущность системного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система. Целесообразность его применения обуславливается следующими причинами:

- личность ребенка должна рассматриваться в целостном, интегрированном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный) взаимосвязаны;
- происходит объединение усилий субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического влияния;
- созданная воспитательная система позволяет экономить время и силы педагогического коллектива, так как она всегда содержит традиционные формы и способы построения деятельности и отношений, которые влияют на личность более эффективно, а затрат требуют меньше;
- системный подход способствует оптимальному использованию в воспитательной деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов.

Использование системного подхода в процессе воспитания предполагает применение специальных понятий, принципов и методов.

Понятия. Ключевым понятием данного подхода является *«система»*. Наиболее популярным определением системы является определение Л.фон Берталанфи: «Система – это комплекс взаимодействующих компонентов». В педагогической практике ***воспитательная система*** – это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует реализации в образовательном учреждении развития личности ребенка.

Наряду с понятиями «система», «воспитательная система», в терминологию системного подхода входят такие понятия как системность, компонент, элемент, структура, связь, системный фактор.

Системность – особенность организованных объектов (систем) природной и социальной действительности, выражающаяся в наличии у таких объектов общих свойств и качеств.

Компонент – часть системы.

Элемент – минимальная единица системы, неделимая часть.

Структура – способ установления связей и отношений между элементами системы.

Связь – взаимная зависимость.

Системный фактор – существенное обстоятельство, создающее и поддерживающее целостность, устойчивость и непотопоримость системы.

Принципы, т.е. ведущие положения и основные правила деятельности по познанию и преобразованию системных объектов.

Принцип целостности. Целостность является главным критерием отнесения того или иного объекта к системе. Система состоит из определенной совокупности компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают ее целостность.

Принцип коммуникативности (связи). Ученые утверждают, что познать систему значит узнать ее коммуникации, внутренние и внешние связи.

Принцип структурности. Благодаря устойчивости структур обеспечивается целостность системы, упорядоченность ее компонентов.

Принцип управляемости и целенаправленности. Цель обуславливает состав компонентов системы, их свойства и взаимосвязи. Достижение цели зависит от форм и способов управления системой.

Принцип развития. Развитие системы определяется в науке как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающих формирование ее нового интегративного свойства и переход с одного уровня развития на другой.

Завершая рассмотрение системного подхода, необходимо отметить, что системный взгляд на воспитание предполагает выделение трех страт (слоев) воспитательного взаимодействия с личностью

ребенка. Первая страта – это воспитательная система всего образовательного учреждения, в которой упорядочивается влияние всех факторов на процесс развития личности. Вторая страта – это воспитательное пространство класса, группы, где и происходит педагогическое взаимодействие. Третья страта – индивидуальная траектория развития ребенка. Поэтому целесообразно вести работу по построению воспитательной системы образовательного учреждения, по созданию воспитательных систем классов, групп и по формированию системы поддержки индивидуального развития каждого ребенка.

Деятельностный подход в воспитании.

Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития *субъектности* ребенка. То есть в процессе и результате использования форм, приемов, методов воспитательной работы рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение действий, деятельностей, а Человек, способный выбирать, оценивать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии и самореализации.

Деятельностный подход в воспитании человека своими истоками уходит в глубь истории. Человекосозидающая функция деятельности была оценена на заре человеческой культуры и цивилизации. Труд как материальная преобразующая предметная деятельность явился причиной и предпосылкой выделения человека из природы, становления и развития в ходе истории всех человеческих качеств. Человеческая деятельность в целом стала культурой – той средой, которая растит и питает личность. Подобная оценка роли деятельности впервые была осуществлена в рамках немецкой классической философии (Фихте, Гегель). Ее придерживаются современные гуманитарные науки, предметом которых так или иначе выступает деятельность.

Становление деятельностного подхода в педагогике связано с появлением и развитием идей этого же подхода в психологии. Психологическое изучение деятельности было начато Л.С.Выготским, продолжено А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, А.В.Запорожцем.

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а *совместная деятельность* детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не передает готовые образцы культуры, а создает, вырабатывает их вместе с детьми. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет *содержание воспитательного процесса*, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Возникает необходимость в создании ситуации *воспитывающей деятельности*. Организация воспитывающей деятельности была устоявшейся практикой советской школы – это тимуровское движение, различные формы поиска ветеранов Великой отечественной войны под девизом «Никто не забыт, ничто не забыто», «голубые» и «зеленые» патрули, строительные бригады.

Деятельностный подход реализуется в русле идеи современной педагогики о *необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса в его субъект*. Воспитание при этом понимается как «*восхождение к субъектности*» (М.С.Каган).

Основные понятия деятельностного подхода. Основная категория – *деятельность* – особая форма активности, в результате которой осуществляется преобразование материала, включенного в деятельность, самой деятельности и того, кто действует – субъекта деятельности. Однако не все проявления активности могут быть отнесены к деятельности. «Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» (В.В.Давыдов).

Совместная деятельность – общение как форма деятельности воспитанников, условие, средство, цель воспитания.

Целеполагание – постановка целей в интересах воспитательно-го процесса, каждого воспитанника индивидуально, воспитателя.

Субъект жизнедеятельности – человек, способный освоить и творчески преобразовать деятельность, способный планировать, выстраивать, оценивать свои поступки.

Специфическими **принципами** деятельностного подхода являются следующие:

- принцип субъектности воспитания;
- принцип учета ведущих видов деятельности;
- принцип учета сензитивных периодов развития;

- принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) детского развития;
- принцип проектирования ситуации воспитывающей деятельности;
- принцип результативности каждого вида деятельности;
- принцип рефлексивности всякой деятельности;
- принцип сотрудничества.

Таким образом, результатом воспитания являются не количественные, а качественные преобразования воспитанника (впрочем, как и самого воспитателя). Ребенок приобщается не столько к знанию, сколько к смыслу деятельности, событий, своей жизни, что составляет сущность нового качества человека.

Личностно-ориентированный подход к воспитанию.

В последнее время личностно-ориентированный подход завоевывает образовательное пространство России. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, динамичное развитие общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро меняющемся социуме. Во-вторых, психологи отмечают, что современным детям свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это требует новых подходов к воспитанию. В-третьих, современное образование нуждается в гуманизации и демократизации отношений детей и взрослых. Отсюда очевидна необходимость построения личностно-ориентированных систем воспитания детей.

Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, В.В.Сериков, И.С.Якиманская. Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К.Д.Ушинский, В.В.Зеньковский, В.В.Розанов и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых – представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А.Маслоу, К.Роджерс, Я.Корчак, В.А.Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х гг. XX в. теории и практики личностно-ориентированного воспитания.

Под *личностно-ориентированным подходом* принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, его индивидуальности.

Основные понятия личностно-ориентированного подхода.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание особенных и общих черт, отличающее от других индивидов.

Личность – устойчивая совокупность свойств индивида, характеризующая социальную сущность человека.

Самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление быть самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Самовыражение – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и свойств.

Субъект – индивид или группа, обладающие осознанной творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности.

Субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным в выборе и осуществлении деятельности.

Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и к окружающим.

Педагогическая поддержка – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, обучением, жизненным и профессиональным самоопределением (О.С.Газман).

Принципы личностно-ориентированного подхода.

Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных, физических способностей. Важно побуждать развивать свои природные и социально приобретенные возможности.

Принцип индивидуальности. Необходимо не только учитывать индивидуальные способности детей, но и содействовать их развитию.

Принцип субъектности. Следует помочь ребенку стать субъектом жизнедеятельности, способствовать формированию его субъектного опыта.

Принцип выбора. Педагогически целесообразно, чтобы ребенок жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора цели, содержания, форм и способов организации жизнедеятельности.

Принцип доверия и поддержки. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его стремления к самореализации должны прийти на смену излишней требовательности, чрезмерному контролю. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация обуславливает успех воспитания ребенка.

Принцип творчества и успеха. Творчество позволяет определять и развивать индивидуальные особенности ребенка. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции.

Философско-антропологический подход к воспитанию.

Исходным положением в становлении философско-антропологического подхода в воспитании стали идеи К.Д.Ушинского о содержании педагогики и ее связи с науками о человеке. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она прежде должна изучить его во всех отношениях». По его представлению, педагогика – это «собрание правил практической деятельности», требующей научного обоснования. Задача заключалась не в изучении всех наук, предметом которых является человек, а в создании *синтетического учения о человеке*, в котором бы содержались факты, которые могут помочь в воспитании. Идея педагогической антропологии как синтетического учения о человеке, воспитывающемся, развивающемся, была сформулирована и реализована К.Д.Ушинским. Целое философско-педагогическое направление представлено трудами философов и педагогов Г.Рота, О.Ф.Больнова. В России в начале 90-х гг. прошлого века этот подход представлен в работах В.С.Шубинского, О.Г.Прикота, Л.М.Лузиной.

Суть философско-антропологического подхода заключается в использовании синтеза знаний о человеке с целью обучения и воспитания. Он основан на понимании ребенка в процессе диалогического взаимодействия, в отличие от традиционного познания ребенка с целью его воспитания. Если предметом научного познания выступают внешние проявления жизни воспитанника (все, что можно наблюдать с помощью органов чувств и зафиксировать – действия, деятельность), то предметом понимания становятся способы духовного бытия (вера, надежда, любовь, цель и смысл жизни, убеждения, мысли и чувства). Способность человека к самопознанию, саморазвитию, самовоспитанию является средством и механизмом воспитания.

Основные понятия подхода.

Человек – основная категория для определения стратегии и цели воспитания. Именно «человек», а не «личность», как понятие более объемное. Если личность формируется при встрече с другими, а реализует себя в социуме, индивидуальность – при встрече с самим собой, как Другим, а реализует себя внутри собственной жизни, то Человек как высшая ступень духовного совершенства развивается при встрече с Миром и реализует себя в Мире. Этот образ человека – философский.

Воспитание – это способ бытия человека, создание условий для саморазвития в соответствии с имеющимися предпосылками, личным опытом.

Бытие – жизнь, человеческое существование в соответствии с социумом, миром, со своим предназначением.

Принципы философско-антропологического подхода.

Антропологический – рассматривает человека как исходную, базовую ценность, определяющую цель, методы, средства и формы воспитания.

Онтологический – рассматривает воспитание как способ бытия человека.

Принцип диалогизма обеспечивает субъект-субъектные отношения участников воспитательного процесса, их равенство и паритетность в воспитании и самовоспитании.

Принцип понимания и взаимопонимания как условие гуманности и адекватности любых методов, средств и форм воспитания.

Принцип рассмотрения самовоспитания человека как средства и механизма воспитания, предусматривающий инициативу, выбор воспитанника.

Принцип креативности, предписывающий использование только тех методов, средств и форм воспитания, которые создают условия для творчества.

Итак, подлинный предмет, цель и ценность воспитания – это Человек и его бытие в мире. Философско-антропологический подход лежит в основе формирующейся педагогики Бытия.

Синергетический подход к воспитанию.

Синергетика – достаточно молодая отрасль науки, которая стала самостоятельным научным направлением лишь в 70-е гг. XX в. Ее название происходит от греческого слова «синергейя», означающего совместное действие, сотрудничество. Главным предметом изучения синергетиков являются процессы самоорганизации и саморазвития, протекающие в природных и социальных системах (Г.Хакен, И.Пригожин, Н.П.Белоусов).

Появление основных идей и самого термина «синергетика» связано с естественнонаучными дисциплинами. В педагогическую науку и практику идеи синергетики проникали постепенно, формируя представления о механизмах развития таких самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, как личность ребенка, ученический коллектив и др.

Синергетический подход определяется как междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений (Е.Н.Князева).

Основные понятия синергетики:

Самоорганизация – процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению, самоизменению системы.

Открытость – свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией.

Нелинейность – наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, путей развития и способов реакций системы на воздействия извне.

Неравновесность – качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия.

Бифуркация (в переводе с лат. «раздвоение») – ветвление путей эволюции (развития) открытой нелинейной системы.

Флуктуация (в переводе с лат. «колебание») – случайное отклонение величин, характеризующих систему, ведущее при определенных условиях к возникновению новой системы.

Роль **принципов** в данном подходе выполняют **паттерны** (образцы) синергетического мышления. Они содержат новое знание о самоорганизации и саморазвитии открытых нелинейных систем и позволяют обогатить представление о педагогических явлениях и процессах.

1. Практически все существующие системы являются нелинейными и открытыми.

2. Хаос выполняет конструктивную роль в процессах самоорганизации. Разрушая, хаос строит, а строя, он приводит к разрушению.

3. Для жизнедеятельности систем имеет значение необходимость, устойчивость, неустойчивость и случайность.

4. Эффективное управление системой возможно при резонансном воздействии, при котором внешнее влияние согласуется с внутренними свойствами системы.

Итак, синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами.

4.2. Современные концепции воспитания периода детства

В отечественной педагогике сегодня существует ряд концепций, каждая из которых рассматривает и определяет воспитание с разных позиций. Они не противоречат друг другу, но фиксируют внимание на различных аспектах этого процесса.

Под *концепцией* понимается система взглядов на что-нибудь, основная идея. **Педагогическая концепция** – основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий.

Исходя из такого понимания термина «концепция», можно дать определение концепции воспитания как системы взглядов отдельного ученого или группы исследователей на воспитательный процесс – его сущность, цель, принципы, содержание и способы организации, критерии и показатели развития. Поэтому при представлении и разъяснении положений концепций воспитания нами будет использована следующая схема их изложения.

1. Название концепции, данные о ее авторе.
2. Определение понятия «воспитание».
3. Цель и принципы воспитания.
4. Содержание воспитательного процесса.
5. Механизмы воспитания.
6. Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса.

Проект первой концепции был разработан в 1991 г. авторами В.А.Караковским, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой.

Воспитание рассматривается как целенаправленное управление процессом развития личности. Оно является частью социализации и протекает под определенным социальным и педагогическим контролем. Управлять надо не личностью, а процессом ее развития.

Разработчики концепции полагают, что и в современном российском обществе воспитание должно быть направлено на всестороннее гармоничное развитие личности. «Из глубины веков дошла до нас, – пишет В.А.Караковский, – мечта человечества о

свободной, всесторонне развитой, гармонической личности, и нет оснований отказываться от нее как от сверхцели»²². Однако ее нужно конкретизировать применительно к своим условиям и возможностям.

Усилия педагогов целесообразно сосредоточить на решении *пяти воспитательных задач*:

- 1) формирование у детей целостной, научно обоснованной картины мира;
- 2) формирование основ гражданственности, самосознания гражданина;
- 3) приобщение к общечеловеческим ценностям;
- 4) развитие креативности;
- 5) формирования самосознания, помощь в самореализации.

Основополагающими *принципами* воспитательного процесса являются:

- личностный подход в воспитании;
- гуманистический подход к построению отношений в воспитательном процессе;
- средовой подход в воспитательной деятельности, т.е. использование возможностей внешней и внутренней среды в развитии личности;
- дифференцированный подход к воспитанию детей – предполагает отбор содержания, форм и методов воспитания в соответствии с региональными особенностями, особенностями номинальных и реальных групп, учетом уникальности воспитанников;
- природосообразность воспитания – учет половозрастных особенностей;
- культуросообразность воспитания – опора на национальные традиции народа;
- эстетизация среды жизнедеятельности и развития ребенка.

Основу содержания воспитания составляют общечеловеческие ценности. В.А.Караковский выделяет из всего спектра общечеловеческих ценностей следующие: человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир. Чтобы они стали основой

²² Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 2000. С. 26.

содержания и процесса воспитания в целом, предлагается несколько путей приобщения к общечеловеческим ценностям:

- создание комплексной программы воспитания, построенной на этих ценностях;
- формирование отдельных целевых программ, например, «Духовная история России», «Наша малая Родина» и др.;
- разработка с детьми своеобразных общественных договоров, фиксирующих принятые нормы.

Главным механизмом воспитания является функционирование воспитательной системы образовательного учреждения в целом. Воспитательная система – «это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (целей, субъектов, их деятельности, общения, отношений, материальной базы) и обладающий такими характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат».

Критерии эффективности воспитательного процесса будут связаны с оценкой состояния и результативности функционирования воспитательной системы. Это упорядоченность, интегрированность, дискретность воспитательных воздействий, уровень воспитанности детей.

Концепция формирования образа жизни, достойной Человека, вошла в педагогическую теорию и практику с именем Н.Е.Щурковой.

Образ жизни – это не только решающий социально-психологический, но и бытийный компонент становления личности. Н.Е.Щуркова определяет воспитание как целенаправленное, организованное педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь. Воспитатель не может формировать ребенка, формируется образ жизни, создаются условия для восхождения ребенка к культуре.

В соответствии с этим, цель воспитания – это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека. В цели воспитания заключено единство разумного, духовного и творческого. Разумное – интеллектуальные способности, духовное – моральная составляющая, творческое – созидательные способности. Так условно можно определить задачи воспитания.

Принципы, определяющие формирование образа жизни у ребенка:

- принцип ориентации на социально-ценностные отношения;
- принцип субъектности – развитие способности быть субъектом собственного поведения, деятельности, жизни;
- принцип принятия ребенка как данности – признание права ребенка на данное поведение и его выбор.

Содержание воспитательного процесса составляют такие направления, как философское, диалогическое и этическое воспитание. Философское воспитание – это воспитание надситуативно-го мышления, чтобы ребенок мог видеть за фактом явления жизни, за явлением – закономерности, за закономерностями «распознавать основы человеческой жизни». Диалогическое воспитание – это организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге, рассуждении (со-бытийствовании). В этическом воспитании человек является наивысшей ценностью. Педагог при его осуществлении «поднимается до ученика».

Чтобы процесс формирования образа жизни осуществлялся целенаправленно и эффективно, необходима поэтапная работа. Начиная от формирования ценностного отношения к природе, нормам культурной жизни, представления о человеке, социальном устройстве жизни до формирования жизненной позиции.

Для определения эффективности процесса воспитания необходимо сопоставить полученные результаты с целью. Показателями воспитанности могут быть внешний облик ребенка, физическое и психическое развитие, поведение, деятельность, ценностные предпочтения, отношение ребенка к своему Я.

Концепция воспитания ребенка как человека культуры разработана Е.В.Бондаревской. В основу концепции был положен постулат: «Век техники уступает веку человека, и человечество ведет творческий поиск путей перехода от техногенной цивилизации XX в. к антропогенной цивилизации будущего»²³. Реальность подобного перехода зависит от образования, от воспитания человека культуры.

²³ Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 15.

Воспитание в этой концепции определяется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении.

Главным элементом воспитательного процесса является личность ребенка, сам же процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является личностный рост.

К базовым воспитательным процессам, способствующим становлению ребенка как субъекта жизни, относятся:

- жизнетворчество – включение детей в решение реальных проблем собственной жизни, обучение технологиям изменения собственной жизни;
- социализация – вхождение ребенка в жизнь общества, освоение различных способов жизнедеятельности;
- культурная идентификация – востребованность культурных способностей и свойств личности, актуализация чувств принадлежности ребенка к определенной культуре;
- духовно-нравственное развитие личности;
- индивидуализация – поддержка индивидуализации, самобытности.

Цель воспитания – формирование целостного человека культуры, свободной, гуманной, духовной, творческой и адаптивной личности. Общая цель воспитания проектируется в личностном образе ребенка в определенной культурно-событийной среде. Поэтому основная задача воспитателей – создание культурной среды развития ребенка и оказание ему помощи в самоопределении.

Принципы воспитания человека культуры:

- природосообразность;
- культуросообразность;
- индивидуально-личностный подход;
- ценностно-смысловой подход;
- сотрудничество.

Основу содержания воспитания ребенка по мнению Е.В.Бондаревской, составляет субъективный опыт личности с его ценностями, смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения. Автор концепции выделяет

следующие компоненты личного опыта, овладение которыми указывает на становление личности как человека культуры:

- 1) аксиологический (ценностно-смысловой) – включает общечеловеческие ценности, которые присваиваются ребенком;
- 2) культурологический – духовная культура;
- 3) жизнетворческий (событийный) – события жизни, способы их организации и проживания;
- 4) морально-этический – опыт нравственного поведения;
- 5) гражданский – проявление гражданских чувств;
- 6) индивидуально-творческий – средства развития способностей.

Механизмом воспитания выступает субъект-субъектное взаимодействие, сотрудничество, педагогическая поддержка. А показателями воспитанности выступают уровень ценностно-смыслового развития, способность к саморегуляции поведения, мера педагогической помощи, которая необходима воспитаннику для саморазвития.

Концепция педагогической поддержки была разработана О.С.Газманом. Он исходил из того, что развитие ребенка протекает более успешно тогда, когда возникает гармония двух процессов – социализации и индивидуализации. Первый процесс способствует усвоению ребенком принятых в обществе норм, ценностей, способов поведения и деятельности, а второй – становлению его индивидуальности.

Автор отмечал, что образование выполняет только социализирующую функцию, а развитие индивидуальности и субъектности только декларируются. Педагогическая поддержка должна стать тем процессом, который мог решать данную задачу.

Под *педагогической поддержкой* О.С.Газман понимал превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, общением, обучением, жизненным и профессиональным самоопределением.

О.С.Газман считал, что в воспитании должны быть два вида цели – цель как идеал и реальная цель. В качестве первой он принимал установку на всесторонне развитую, гармоничную личность. А реальная цель – это базовое образование и культура, на их основе создавать условия для развития тех сторон личности, для которых есть благоприятные условия и возможности.

В педагогической деятельности О.С.Газман советовал воспитателям соблюдать *гуманистические принципы*:

- ребенок не может быть средством для достижения педагогической цели;
- самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка;
- любовь к ребенку;
- приверженность к диалоговым формам общения;
- ожидание успеха.

Основу содержания воспитания, по мнению О.С.Газмана, составляет базовая личностная культура:

- культура жизненного самоопределения;
- культура семейных отношений;
- культура труда, экономическая культура;
- экологическая культура;
- гражданская культура;
- интеллектуальная, нравственная, коммуникативная культура;
- художественная культура;
- физическая культура.

Механизм педагогической поддержки складывается из взаимосвязанных действий взрослого и ребенка на следующих этапах:

1. Диагностический этап – фиксация факта, сигнала проблемы, вербализация, совместная оценка ее значимости.
2. Поисковый этап – организация поиска причин возникновения проблемы.
3. Договорной этап – проектирование действий педагога и ребенка, заключение договора.
4. Деятельностный этап – ребенок действует сам.
5. Рефлексивный – обсуждение успехов и неудач, осмысление нового опыта.

К основным критериям результативности воспитательного процесса в данной концепции будут относиться:

- готовность к самоопределению;
- развитость индивидуальных способностей ребенка;
- нравственная направленность личности;
- сформированность базовой культуры;
- физическое и психическое здоровье.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Каким образом меняется смысл понятий «воспитание», «цель воспитания» в зависимости от применения их в различных педагогических подходах?
2. Используя понятия «сознание», «мышление», «ценности», «смыслы», «личностное», «субъектный опыт», «гуманизация», «актуальный» определите различия между традиционными и гуманистическими подходами (концепциями).
3. В чем заключается смысл педагогической поддержки?
4. Из каких компонентов складывается образ человека в контексте культуры?
5. Сформулируйте свое понимание образа культуры.
6. В чем сущность системного подхода к воспитанию?
7. Почему философско-антропологический подход относится к бытийным подходам?
8. Чем отличается педагогика бытия от педагогики мероприятий?
9. Используя понятия «закрытость», «открытость», «нелинейность», «неустойчивость», «стабильность», «самоорганизация», сформулируйте принципы закрытого и открытого воспитания с позиции синергетики.
10. Почему состояние российского образования можно описать терминами синергетики?

Рекомендуемая литература

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Ред.-сост. Е.И.Соколова. М., 1998.
3. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 2000.
5. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: Учебное пособие. М., 1995.
6. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000.
7. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997.

Глава 5

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

5.1. Воспитание здорового образа жизни как базис целостного развития ребенка в дошкольном детстве

Сохранение и поддержание здоровья человека в настоящее время является приоритетным направлением государственной политики. Разработка высокоэффективных промышленных технологий, нарушенное экологическое равновесие природы и целый ряд других объективных факторов привели к тому, что образ жизни современного человека сопровождается гиподинамией, нарушением рационального питания, психическим перенапряжением (В.А.Артамонов, О.С.Васильева, З.И.Тюмасева и др.).

Тревожное положение складывается со здоровьем детей. Согласно существующей статистике, 60% детей, поступающих в школу, имеют функциональные нарушения, а 45% не готовы к обучению и освоению программы школы (А.А.Баранов). Вот почему возникает необходимость воспитания здорового образа жизни человека, особенно у детей, начиная с самого раннего возраста. Модернизация дошкольного образования позволяет искать новые формы оздоровительной работы с детьми в образовательных учреждениях разного вида.

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней. Основными признаками здоровья являются:

- нормальное функционирование организма на всех уровнях его организации;
- динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой;
- способность организма приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде (адаптация);

- отсутствие болезни, болезненных состояний или болезненных изменений;
- способность к полноценному выполнению основных социальных функций, участие в общественно полезном труде;
- полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоническое развитие духовных и физических сил.

Здоровье детей, формируемое под влиянием ряда факторов, во многом детерминировано социальными факторами. Н.М.Амосов считает, что здоровье человека более чем на 50% зависит от образа жизни, на 20–25% – от окружающей среды и на столько же – от наследственности и системы здравоохранения. Он отмечает как ведущие факторы здоровья режим дня, экологическую обстановку, внутреннюю среду помещений, организацию физического воспитания, медико-санитарную помощь и т.д.

По мнению профессора И.М.Воронцова, **здоровье ребенка** представляет собой совокупность свойств его организма и также качеств внешнего окружения, воздействия, которые гарантируют последующее оптимальное его развитие, раскрытие всех положительных свойств личности, таланта и одаренности, обеспечение высокой физической и интеллектуальной работоспособности на максимально длительные сроки предстоящей жизни.

Разумный подход к проблеме сохранения здоровья включает нравственную установку на здоровье, т.е. введение здоровья в систему ценностей человека. Здоровье как ценность требует очень серьезного отношения и является средством для хорошего, радостного самочувствия, для реализации всех заложенных в человеке возможностей для полнокровной, долгой, не знающей недугов жизни.

Современная эпоха, обращенная к человеческим ценностям, полностью изменила ориентиры: биологическое здоровье рассматривается как условие и базис для создания и совершенствования духовных и интеллектуальных достижений человека. Такой взгляд на здоровье требует, в первую очередь, серьезного внимания к ребенку, так как ключевые вопросы количества и качества жизни человека сконцентрированы в детском возрасте. Система педагогического образования не может считаться гуманистической, если в ней не нашли определенного места ценности

здоровья. Подлинная гуманизация образования, создание адекватных возрасту условий, повышенное внимание к личности каждого способствуют созданию социальной ситуации развития.

На этапе дошкольного детства приоритетными являются задачи формирования у детей мотивации на здоровье, обращение их жизненных ориентаций на здоровый образ жизни.

Здоровый образ жизни означает соблюдение и привычное выполнение определенных правил, которые обеспечивают гармоничное развитие человека, высокую трудоспособность, душевное равновесие и здоровье.

Основными компонентами структуры здорового образа жизни, по мнению А.С.Вульфовича, считаются:

- оптимальный двигательный режим;
- тренировка иммунитета, закаливание;
- рациональная организация питания;
- отсутствие вредных привычек;
- рациональный режим дня;
- соблюдение личной гигиены;
- оптимальное сочетание труда и отдыха;
- творческое самовоспитание.

Педагогика, направленная на сохранение здоровья, формирование здорового образа жизни у детей, называется **педагогикой оздоровления**. Это направление сегодня постепенно оформляется на стыке возрастной физиологии, педиатрии, педагогики, детской психологии. Одним из его зачинателей был российский ученый-педиатр Ю.Ф.Змановский.

Названному направлению присущ ряд отличительных черт:

а) в его основе лежит представление о *здоровом ребенке* как эталоне и практически достижимой норме детского развития;

б) здоровый ребенок рассматривается в качестве *целостного телесно-духовного организма*;

в) оздоровление трактуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форма развития, расширения психофизиологических возможностей детей;

г) *индивидуально-дифференцированный* подход является ключевым, системообразующим средством оздоровительно-развивающей работы с детьми.

Целью педагогики оздоровления является построение **здоровьесберегающего педагогического процесса** в образовательных учреждениях. В *широком смысле* слова здоровьесберегающий педагогический процесс – это процесс воспитания и обучения детей в режиме здоровьесбережения и здоровьесобогащения, процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка. Здоровьесбережение и здоровьесобогащение являются важнейшими условиями организации педагогического процесса в ДОУ.

В более *узком смысле* слова здоровьесберегающий педагогический процесс – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения в ходе образования.

В дошкольных образовательных учреждениях в последние годы активно внедряются **здоровьесберегающие технологии**, направленные на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей. Их целью применительно к ребенку является обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитанника детского сада и воспитание здоровьесберегающей культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, здоровьесберегающей компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи. Применительно к взрослым целью здоровьесберегающих технологий является содействие становлению культуры здоровья, в том числе культуры профессионального здоровья воспитателей ДОУ, и валеологическому просвещению родителей.

А.В.Деркунская выделяет следующие виды **здоровьесберегающих технологий** в дошкольном образовании: медико-профилактические; физкультурно-оздоровительные; технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка; технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов

дошкольного образования; валеологического просвещения родителей; здоровьесберегающие образовательные технологии в ДОО.

Медико-профилактические технологии в дошкольном образовании – это технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДОО в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств. К ним относятся: организация мониторинга здоровья детей дошкольников и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья; организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; организация профилактических мероприятий в детском саду; организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов; организация здоровьесберегающей среды в ДОО.

Физкультурно-оздоровительные технологии в дошкольном образовании направлены на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажерах, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и др. Реализация этих технологий осуществляется специалистами по физическому воспитанию и воспитателями ДОО в условиях специально организованных форм оздоровительной работы. Отдельные приемы этих технологий широко используются педагогами дошкольного образования в разных формах организации педагогического процесса: на занятиях и прогулках, в режимные моменты и в свободной деятельности детей, в ходе педагогического взаимодействия взрослого с ребенком и др.

Здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду способствуют формированию валеологической культуры или культуры здоровья дошкольников. Целью данных технологий является становление осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитии умений оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику

самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи. В дошкольной педагогике наиболее значимыми являются технологии личностно-ориентированного воспитания и обучения. Ведущим принципом таких технологий является учет детских интересов и предпочтений в содержании и видах деятельности. Построение педагогического процесса с ориентацией на личность ребенка закономерным образом содействует его благополучию и здоровью.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка гарантируют психическое и социальное здоровье дошкольника. Основная задача этих технологий заключается в обеспечении эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в ДООУ и семье, социально-эмоционального благополучия ребенка. Реализацией данных технологий занимается психолог посредством специально организованных встреч, игровых тренингов с детьми, а также воспитатель и специалисты дошкольного образования в текущем педагогическом процессе ДООУ. К этому виду можно отнести технологии психологического или психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДООУ.

Технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования направлены на развитие культуры здоровья педагогов ДООУ, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

Указанные выше технологии строятся на следующих принципах:

1) **гуманизации**, предполагающем приоритетность личностного, индивидуального развития ребенка в организации педагогического процесса;

2) **учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка**, провозглашающем необходимость первичной диагностики здоровья и валеологической культуры;

3) **учета и развития субъектных качеств ребенка** в ходе образования, означающем соблюдение в организации педагогического

процесса интересов и направленности ребенка на конкретный вид деятельности, активности, инициативности и самостоятельности, своеобразия и характера жизненного опыта, а также поддержание этих качеств в детской деятельности;

4) **субъект-субъектного взаимодействия** в педагогическом процессе, предполагающем свободу высказываний и поведения ребенка в разных формах организации педагогического процесса, проявление взаимных оценок и суждений взрослого и ребенка по разным поводам, недопущение насильственных и жестких мер, ограничивающих порывы и желания ребенка. В ходе такого взаимодействия ребенок может выбирать виды детской деятельности, в которых он смог бы максимально реализоваться;

5) **педагогической поддержки**, согласно которому педагог должен помогать ребенку, испытывающему те или иные затруднения в процессе решения образовательных задач. Основной задачей для воспитателя становится решение совместно с ребенком сложной ситуации адекватными, приемлемыми для конкретного ребенка способами и приемами. Основным критерий реализации данного принципа – удовлетворенность ребенка самой деятельностью и ее результатами, снятие эмоциональной напряженности и дискомфорта;

6) **профессионального сотрудничества и сотворчества**, означающем обязательное профессиональное взаимодействие воспитателя и специалистов в процессе организации здоровьесберегающего и здоровьеобогающего педагогического процесса, а также тесное сотрудничество с семьей ребенка в контексте здоровьесбережения и здоровьеобогащения;

7) **систематичности и последовательности в организации здоровьесберегающего и здоровьеобогающего процесса**, предполагающем систематическую работу по оздоровлению и воспитанию валеологической культуры дошкольников, постепенное усложнение содержания и приемов работы с детьми на разных этапах педагогической технологии, сквозную связь предлагаемого содержания, форм, средств и методов работы;

8) **синкретичности**, означающем объединение разнообразных методов здоровьесбережения и здоровьеобогащения в условиях педагогической технологии, а также объединение различных способов детской деятельности, позволяющих ребенку наиболее

полно и самостоятельно проявлять себя, получая удовлетворение от познания и реализации своих возможностей, испытывая эмоциональный комфорт.

5.2. Основные понятия, естественнонаучные основы, цель, задачи и средства физического воспитания детей

Развитие человека предусматривает физическое воспитание, которое осуществляется совместными усилиями образовательных учреждений, семьи, общественных организаций.

Учение о физическом воспитании является составной частью педагогики детства. При характеристике различных явлений, относящихся к этой отрасли педагогической науки, используют следующие основные понятия: «физическая культура», «физическое совершенство», «физическое развитие», «физическое воспитание».

Наиболее общим является понятие **«физическая культура»** – часть общей культуры человека, характеризующая достижения общества в области физического, психического и социального здоровья человека.

Физическое развитие – процесс изменения форм и функций организма человека. В узком смысле термин «физическое развитие» применяется для обозначения антропометрических и биометрических показателей (рост, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, состояние осанки и др.). В широком смысле термин включает физические качества (быстрота, ловкость, сила, выносливость, гибкость).

Физическое совершенство – уровень физического развития и высокая степень здоровья, всесторонняя физическая подготовленность.

Физическое воспитание представляет собой педагогический процесс, направленный на совершенствование форм и функций организма ребенка, на формирование двигательных навыков, умений, знаний, на воспитание физических качеств.

Целью физического воспитания является формирование основ здорового образа жизни, направленность на укрепление здоровья, физическое и психическое развитие, эмоциональное благополучие каждого ребенка.

Естественнонаучную основу физического воспитания детей составляет учение И.М.Сеченова, И.П.Павлова и их последователей о единстве организма и среды, целостности организма и регулирующей роли центральной нервной системы в его жизнедеятельности. Открытие основных законов высшей нервной деятельности, условно-рефлекторных механизмов, обеспечивающих взаимодействие организма со средой и максимальное приспособление к ней, способствовало правильному пониманию роли воспитания в полноценном физическом и социальном развитии ребенка, расширении функциональных возможностей детского организма.

Положение о единстве всех процессов в организме рассматривается многопланово. Во-первых, организм представляет собой единое целое, где работа отдельных органов и систем взаимообусловлена. Это положение лежит в основе определения и реализации задач физического воспитания, индивидуального подхода к ребенку: так, закаливание проводится не только для профилактики простудных заболеваний, но и для повышения устойчивости организма к различным неблагоприятным влияниям окружающей среды; разностороннее, физическое развитие необходимо потому, что диспропорции в развитии органов и систем сказываются на функции каждой из них, что проявляется и в состоянии здоровья, и в двигательных качествах. Во-вторых, организм – единое целое, где взаимообусловлены физические и психические процессы. Это положение особенно важно для организации всей работы в ДОУ. Средства физического воспитания призваны обеспечить нормальное физическое развитие, хорошее самочувствие, уравновешенное и в то же время радостное состояние детей, их работоспособность. Без этого невозможно полноценное протекание психических процессов. В-третьих, организм как целое взаимодействует с окружающей средой. Высочайшее приспособление к условиям меняющейся среды обеспечивается созданием сложных динамических стереотипов, условнорефлекторных связей. На основе учения И.П.Павлова об условнорефлекторной природе произвольных действий, взаимодействии первой и второй сигнальных систем разрабатывается дидактика физических упражнений, формирования культурно-гигиенических навыков и привычек детей. На основе учения о типах высшей нервной деятельности

строится изучение индивидуальных особенностей детей, методика индивидуальной работы.

В соответствии с возрастными, анатомо-физиологическими и психологическими особенностями детей дошкольного возраста физическое воспитание решает оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи.

Наиболее характерная особенность организма ребенка дошкольного возраста – интенсивный рост и развитие. Вместе с тем формирование систем и их функций еще не закончилось, и это определяет высокую ранимость. В связи с этим на первый план выдвигаются *оздоровительные задачи*. Они направлены на охрану жизни и укрепление здоровья ребенка, способствуют гармоничному психосоматическому развитию, совершенствованию защитных функций организма посредством закаливания, повышению устойчивости к различным заболеваниям, неблагоприятным воздействиям внешней среды, увеличению работоспособности ребенка. Оздоровительные задачи конкретизируются с учетом индивидуальных особенностей развития организма ребенка и направлены на:

- борьбу с заболеваниями, закаливание, повышение сопротивляемости организма влияниям внешней среды;
- формирование правильной осанки;
- своевременное окостенение опорно-двигательного аппарата;
- формирование изгибов позвоночника;
- развитие сводов стопы;
- укрепление связочно-суставного аппарата;
- развитие гармоничного телосложения;
- регулирование роста и массы костей;
- развитие мышц лица, туловища, ног, рук, плечевого пояса, кистей, пальцев, шеи, глаз, внутренних органов – сердца, кровеносных сосудов, дыхательных мышц и др., особое внимание уделяется развитию мышц-разгибателей.

Оздоровление ребенка предполагает также совершенствование деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, развитие умения приспосабливаться к меняющейся нагрузке и внешним условиям. Для этого необходимо в процессе физического воспитания ребенка развивать у него подвижность грудной клетки, увеличивать жизненную емкость легких, способствовать тренировке механизмов терморегуляции, обеспечить тренированность

нервных процессов, совершенствовать деятельность двигательного анализатора, органов чувств.

Наряду с несовершенством, уязвимостью детского организма ему присущи особенности, обеспечивающие мощное поступательное развитие. Это пластичность, реактивность всех тканей, высокий уровень обменных процессов, следствием чего являются прекрасные приспособительные возможности. Ребенок адаптируется к изменению условий, нагрузки значительно быстрее и лучше, чем взрослые. Он отличается высокой восприимчивостью к усвоению доступных ему знаний и навыков. В дошкольном возрасте решается ряд образовательных задач, которые предполагают формирование двигательных умений и навыков; развитие психофизических качеств (быстроты, силы, гибкости, выносливости, глазомера, ловкости); развитие двигательных способностей (функции равновесия, координации движений).

В процессе физического воспитания ребенок:

- приобретает определенную систему знаний о физических упражнениях, их структуре, оздоровительном воздействии на организм;
- осознает свои двигательные действия;
- усваивает физкультурную и пространственную терминологию (исходное положение, колонна, шеренга и др.; вперед–назад, вверх–вниз и др.);
- получает необходимые знания о выполнении движений, спортивных упражнениях и играх;
- узнает названия предметов, снарядов, пособий, способы и правила пользования ими;
- познает свое тело, у него формируется телесная рефлексия.

Занимаясь физическими упражнениями, ребенок закрепляет знания об окружающей природе — деревьях, цветах, траве, животных и птицах. Он познает свойства воды, песка, снега; особенности смены времен года; у него значительно обогащается словарный запас, развиваются память, мышление, воображение.

Физическое образование способствует приобщению ребенка и к большому спорту: он приобретает знания о ведущих мировых и отечественных спортсменах, что значительно расширяет его кругозор.

Таким образом, реализуя в дошкольном физическом воспитании образовательную задачу, педагог одновременно приобщает ребенка к основам кинестетического образования, готовит его к поступлению в школу.

Особо следует подчеркнуть значение физического воспитания как средства, способствующего воспитанию творческой, разнообразной и гармонично развитой личности ребенка.

В процессе физического воспитания ставятся и решаются следующие *воспитательные задачи*:

- воспитывать потребность в ежедневных физических упражнениях;
- совершенствовать умение рационально использовать физические упражнения в самостоятельной двигательной деятельности;
- вырабатывать грацию, пластичность, выразительность движений;
- развивать самостоятельность, творчество, инициативность;
- учить самоорганизации, взаимопомощи.

Кроме того, у ребенка воспитываются гигиенические навыки, привычка к самообслуживанию, к помощи воспитателю в проведении и организации разнообразных спортивных игр.

Все вышеперечисленные задачи физического воспитания решаются в единстве, способствуют целостному развитию ребенка; совершенствуют его психофизическую готовность к труду и учебе в школе.

Средствами физического воспитания детей являются:

- гигиенические факторы: режим, рациональное питание, гигиеническая обстановка, формирование культурно-гигиенических навыков;
- естественные силы природы для закаливания и укрепления организма;
- физические упражнения.

Ведущим средством укрепления здоровья является выполнение режима дня. ***Режим*** – это рациональное, четкое чередование бодрствования, сна, питания, различных видов деятельности, повторяющихся ежедневно в определенной последовательности.

Режим дня организуется в соответствии с особенностями биоритма, с обязательным учетом физической и умственной работо-

способности, а также эмоциональной реактивности в первой и второй половине дня, т.е. если в группе преобладают «жаворонки», то организовывать занятия необходимо с учетом пика их активности в первой половине дня, а если «совы», то некоторые занятия, возможно, будут более результативными во второй половине дня.

Неотъемлемыми чертами режима являются *ритмичность* и *постоянство* его основных элементов в течение определенного времени. Ритмичность режима обусловлена ритмичностью природных явлений, ритмичностью деятельности организма, которая проявляется в чередовании бодрствования и сна, изменении температуры тела (повышении к вечеру и понижении к утру), в ритме дыхания, сердечных сокращений, в ритме работы пищеварительного тракта и т.д.

Рациональный режим строится на основе: 1) оптимального соотношения бодрствования и сна, во время которого происходит перераспределение функций между участками коры головного мозга, переработка полученной информации, 2) соотношения умственной и физической нагрузок, 3) учета ритма пищеварения.

Чередование различных по характеру и нагрузке видов деятельности вызывает попеременное возбуждение различных участков коры головного мозга, и кора в целом предохраняется от переутомления. В настоящее время, когда нервно-эмоциональные нагрузки и поток информации значительно увеличились, это приобретает особое значение.

Отклонения в режиме сразу сказываются на самочувствии, а следовательно, и на поведении ребенка. Это объясняется рядом причин:

1. Растущий организм ребенка нуждается в полноценном сне и регулярном питании, так как, кроме пополнения энергетических затрат, израсходованных на ту или иную деятельность, необходима дополнительная энергия, связанная с процессами роста и развития.

2. Нервные клетки головного мозга ребенка не могут долго находиться в деятельном состоянии. Генерализация нервных процессов приводит к быстрому истощению не только непосредственно действующих клеток, но и всей коры в целом.

3. Кора головного мозга в этот период активно формируется, создается огромное количество условно-рефлекторных связей, и это требует дополнительных нервных затрат.

Ломка режима приводит к разладу в работе многих систем организма, выводит его из состояния нервного равновесия: ребенок чувствует себя уставшим, вялым или возбужденным, становится рассеянным и невнимательным, у него пропадает аппетит, нарушается сон. Все это ослабляет организм в целом, снижается его сопротивляемость к заболеваниям.

Воспитательное значение режима заключается в том, что в процессе часто повторяющихся действий в определенное время и в определенной последовательности ребенок легче овладевает многими, наиболее целесообразными бытовыми, культурно-гигиеническими, трудовыми навыками; эти навыки автоматизируются, и внимание ребенка освобождается для другой, более сложной деятельности. Вместе с тем ребенку предоставляется широкая возможность действовать самому, что способствует развитию самостоятельности, активности и инициативы.

С помощью режима дети приучаются к организованности, выполнению требований дисциплины. Постепенно воспитывается умение укладываться в отведенное для разных видов деятельности время.

При составлении режима необходимо учитывать следующее: а) возрастные особенности высшей нервной деятельности: изменение предела работоспособности клеток коры головного мозга определяет общее количество часов и продолжительность отрезков сна и бодрствования; б) возрастные особенности в работе пищеварительной системы, которые регламентируют количество кормлений в течение суток; в) индивидуальные особенности: детям с возбудимой и слабой нервной системой нужно спать больше, отдыхать чаще; г) возрастные потребности в движениях: суточное количество локомоций (передвижение при ходьбе и беге, которым измеряется двигательная деятельность) составляет у трехлетних детей 10–19 тыс. шагов, у семилетних – 14–25 тыс. шагов; д) время года, климатические условия: в весенне-летний период время ночного сна сокращается, поэтому необходимо увеличивать дневной сон, в осенне-зимний период длительность ночного, а иногда и дневного сна увеличивается.

Питание – один из основных источников процесса обмена веществ, без которого невозможна жизнь. Для растущего организма питание имеет особо важное значение, так как оно обеспечивает нормальный рост и развитие всех тканей. Все отклонения от нормы в питании быстро сказываются на жизнедеятельности детского организма, и чем ребенок младше, тем более бурно реагирует он на малейшие нарушения. Это обязывает детские учреждения и семью организовывать рациональное питание.

Рациональное питание предусматривает определенный уровень калорийности, сочетание отдельных компонентов питания по химическому составу, разнообразие пищи, правильную кулинарную обработку продуктов питания, твердо установленный режим питания и четкую организацию приема пищи, отсутствие переедания.

В ДОУ с 9–10-часовым пребыванием детей при трехразовом питании пища должна содержать 1800 калорий. Более высокая калорийность будет превышать затраты энергии и приведет к избыточному весу. По химическому составу пища должна обязательно включать белки (не менее 60% белка должно быть животного происхождения), жиры, углеводы, а также минеральные соли (калий, магний, кальций и железо) и витамины (В1, С, А, Е, Д). Для детей старше года более сытным, калорийным должны быть завтрак – 25% калорий и обед – 40% калорий; полдник – 15% калорий и ужин – 20% калорий. Наиболее благоприятное соотношение белков, жиров и углеводов для организма ребенка такое, при котором на 1 г белка приходится 1 г жира и 4 г углеводов.

Для обеспечения правильного питания необходимы три условия:

- наличие в пище всех необходимых ингредиентов;
- здоровый пищеварительный тракт, а также наличие в нем всех ферментов для правильной переработки этих пищеварительных веществ;
- рациональный режим питания.

Одним из важных средств физического воспитания является использование природных факторов для закаливания детского организма.

Естественные силы природы (солнце, воздух, вода) повышают функциональные возможности и работоспособность организма.

Они имеют огромное значение в тренировке механизмов терморегуляции. Использование природных факторов в сочетании с физическими упражнениями повышает обменные процессы, приспособительные и защитные функции организма ребенка.

Под *закаливанием* принято понимать воспитание наибольшей устойчивости, приспособляемости организма к различным физическим воздействиям окружающей среды (изменение температуры, влажности, скорости движения воздуха, степени солнечного облучения и др.).

Исследования Е.Г.Леви-Гориневской, В.П.Спириной, Н.М.Аксаиной, Г.М.Ляминой и др. свидетельствуют, что закаливание оказывает широкое физиологическое воздействие на организм. У ребенка не только вырабатывается быстрая реакция на температурные, климатические изменения, но и повышается количество гемоглобина, улучшаются иммунологические свойства, он становится менее подверженным любым заболеваниям и легче справляется с ними.

Физиологическая сущность закаливания обуславливает определенные требования к его организации:

1) *систематичность* проведения закаливающих процедур способствует легкому образованию непрочных условнорефлекторных связей;

2) *регулярность* обеспечивает прочность образования условнорефлекторных связей;

3) *постепенность* необходима, так как организм не может перестраиваться сразу и реагировать адекватно при резком понижении или повышении температуры. Показателями правильности выбора раздражителя служат кратковременное углубление и учащение дыхания, пульса, а также внешний вид кожи, общая положительная реакция ребенка: хорошее настроение, хорошее самочувствие;

4) *учет индивидуальных особенностей* необходим, так как дети с возбудимой нервной системой нуждаются в более осторожном изменении температуры, а также в успокаивающих процедурах перед сном (обтирание, теплая ванна). Заторможенным детям полезны бодрящие процедуры после сна (обливание, душ). Детей с ослабленным здоровьем обязательно нужно закаливать, но более постепенно.

Наряду с организацией правильного режима, питания и закалывания большое место в работе ДОУ отводится воспитанию у детей *культурно-гигиенических навыков, привычек*. К ним относятся навыки по соблюдению чистоты тела, культурной еды, поддержания порядка в окружающей обстановке и культурных взаимоотношений детей друг с другом и со взрослыми.

Физиологической основой культурно-гигиенических навыков и привычек является образование условнорефлекторных связей, выработка динамических стереотипов. **Навык** – автоматизированный способ выполнения какого-либо действия, которое в целом регулируется сознанием. **Привычка** – постоянная непроизвольная форма поведения, которая проявляется в ответ на определенные повторяющиеся действия. Привычки образуются в процессе накопления индивидуального опыта с первых недель жизни; в дальнейшем число их постоянно увеличивается. Культурно-гигиенические навыки и привычки имеют выраженную социальную направленность, так как дети приучаются выполнять установленные в обществе правила, соответствующие нормам морального поведения.

Прочность, гибкость навыков и привычек зависит от ряда факторов: условий, возраста, с которого начинается эта работа, эмоционального отношения ребенка, упражнений в определенных действиях.

Для успешного формирования культурно-гигиенических навыков необходимо:

1) продумать организацию всей обстановки в ДОУ и дома. Она должна быть привлекательной и удобной для выполнения заданий (мебель, оборудование приспособляются к росту детей, каждая вещь хранится в определенном месте, доступном для пользования и т.д.);

2) действия, связанные с формированием культурно-гигиенических навыков, разбивать на операции, которые следуют в одном, определенно установленном порядке, что способствует более быстрому созданию прочных динамических стереотипов;

3) воспитывая порядок действий, выделять подготовку к действию, культуру самого процесса (целенаправленность, экономность движений), навыки приведения в порядок рабочего места

после окончания действий, умение планировать последовательность действий;

4) на начальном этапе неоднократно повторять новый навык без больших интервалов. С этой целью часто упражнять детей в определенных действиях, обращая внимание на способ и порядок выполнения. При этом для разнообразия следует использовать разные формы, но характер действия должен быть неизменным;

5) научить детей выполнять те или иные операции, добиваясь постепенного осознания их значения и целесообразности способа выполнения;

6) взрослым безукоризненно выполнять все гигиенические и культурные требования, которые предъявляются детям, помнить, что дети во всем подражают старшим;

7) индивидуализировать работу с каждым ребенком, учитывая уровень его культурно-гигиенических навыков, условия домашнего воспитания.

Физические упражнения – это специальные движения, а также сложные виды двигательной деятельности, направленные на решение комплекса оздоровительных и воспитательных задач физического воспитания для целостного развития личности ребенка.

Термин «упражнение» в теории и практике физического воспитания имеет два значения. Им определяют виды двигательных действий, сложившиеся в качестве средств физического воспитания, а также процесс неоднократного воспроизведения действий, которые организуются в соответствии с методическими принципами. Хотя эти понятия взаимосвязаны, однако имеются и различия между ними. В первом случае речь идет о том, посредством чего воздействуют на физическое состояние ребенка в процессе физического воспитания; во втором — как, какими методами осуществляется это воздействие. Чтобы четко разграничить эти значения, необходимо внести терминологическое уточнение: в первом случае целесообразно пользоваться термином «физическое упражнение», во втором — термином «метод (или методики) упражнения».

Двигательные действия, совершаемые ребенком, многообразны: это труд, лепка, рисование, игра на музыкальных инструментах, игровая деятельность и т.д. Совокупность его движений,

объединенных в целостные действия, проявляется в активном отношении к жизни. Двигательные действия способствуют удовлетворению потребности ребенка в движении и одновременно развивают его.

К физическим упражнениям относятся только те виды двигательных действий, которые направлены на реализацию задач физического воспитания и подчинены его закономерностям. Отличительным признаком физических упражнений является соответствие их формы и содержания сущности физического воспитания, закономерностям, по которым оно происходит. Например, если в целях физического воспитания используются ходьба, бег, метание, плавание и т.д., то они приобретают значение средства физического воспитания, им придаются рациональные формы, оправданные целью их использования. Они обеспечивают функциональную активность организма и соответствие эффективного воспитания психофизическим качествам. Физические упражнения не отождествляются и не могут быть подменены определенными трудовыми, бытовыми действиями.

Комплексное использование всех рассмотренных средств разносторонне воздействует на организм, способствует физическому воспитанию детей.

5.3. Содержание физического воспитания детей в современных программах дошкольных образовательных учреждений

Содержание физического воспитания составляет та часть социально-исторического опыта, которая включает знания, умения, навыки, обеспечивающие сохранение и укрепление здоровья человека и двигательную культуру. Оно включает знание норм и правил санитарно-гигиенической культуры (культура тела, культура еды, культура жилища и т.д.), а также умение выполнять их. Двигательная культура предполагает овладение выработанными нормативами различных движений и развитие на этой основе таких качеств, как координированность, ловкость, быстрота, выносливость и т.д.

Основным документом, определяющим содержание работы по физическому воспитанию, является программа, по которой работает ДОУ. Образовательные программы, используемые в дошкольных учреждениях по физическому воспитанию подразделяются на общеобразовательные и парциальные;

Общеразвивающие программы направлены на формирование у ребенка универсальных способностей. К ним относятся: «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под редакцией М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой); «Детство» (авторский коллектив РГПУ им. А.И.Герцена); «Радуга» (научный руководитель Т.Н.Доронова); «Истоки» (Центр «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца) и др.

Парциальные программы включают одно или несколько направлений развития ребенка. Среди них выделены программы *физкультурно-оздоровительного, валеологического* направления и *узкоспециализированные*.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой (2004 г.).

Целью программы является создание благоприятных условий для полноценного проживания дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка ребенка к жизни в современном обществе.

Задачи: охрана жизни и укрепление здоровья ребенка, поддержание у него бодрого, жизнерадостного настроения, профилактика негативных эмоций и нервных срывов; совершенствование всех функций организма, полноценное физическое развитие, воспитание интереса к различным доступным видам двигательной деятельности, формирование основ физической культуры, потребности в ежедневных физических упражнениях, воспитание положительных нравственно-волевых качеств.

Содержание физического воспитания: осуществление комплекса закаливающих процедур с использованием природных факторов (солнце, воздух, вода, земля), ежедневное проведение утренней гимнастики, организация и проведение различных подвижных игр, обучение детей плаванию, один раз в месяц проведение

физкультурных развлечений, 3–4 раза в год – физкультурные праздники, приучение детей к самостоятельному и творческому использованию физкультурного инвентаря и атрибутов для подвижных игр.

«**Детство**». Программа развития и воспитания детей в детском саду (1999 г.). Авторский коллектив — преподаватели кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена: Т.И.Бабаева, Н.А.Ноткина.

Цель программы – обеспечение целостного развития личности ребенка в период дошкольного детства: интеллектуального, физического, эмоционально-нравственного, волевого, социально-личностного.

Задачи: обеспечение полноценного физического развития детей; овладение основными движениями и гигиеническими навыками; укрепление здоровья; закаливание и развитие двигательной активности детей; развитие представлений о здоровом образе жизни, о важности гигиенической и двигательной культуры, о здоровье и средствах его укрепления, о функционировании организма и правилах заботы о нем, о правилах безопасного поведения и разумных действиях в непредвиденных ситуациях, способах оказания элементарной помощи и самопомощи.

Содержание физического воспитания: гигиенические навыки ухода за своим телом, культуры еды, бережного отношения к личным вещам, к предметам и игрушкам, поддержание порядка в окружающей обстановке; общеразвивающие упражнения; основные движения; построение и перестроение; подвижные игры; спортивные упражнения; ритмические движения; спортивные игры. В программе приводятся уровневые характеристики освоения ее содержания.

«**Радуга**» (1989 г.). Авторский коллектив – сотрудники лаборатории дошкольного воспитания Института общего образования Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации под руководством кандидата педагогических наук Т.Н.Дороновой.

Целью программы является обеспечение всестороннего развития ребенка, забота о его эмоциональном благополучии, охрана жизни и укрепление здоровья детей, приобщение их к миру общечеловеческих ценностей.

Задачи: охрана и укрепление здоровья ребенка (как физического, так и психического); формирование привычки к здоровому образу жизни; содействие полноценному физическому развитию.

Указанные задачи реализуются в 7 *разделах* программы: «Формируем привычку к здоровому образу жизни»; «Суточный режим жизни»; «Бодрствование»; «Сон»; «Питание»; «Навыки здоровья»; «Формируем культуру движения».

«Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника (1997 г.). Коллектив авторов – сотрудники Центра «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца.

Целью программы является разностороннее развитие ребенка; формирование у него универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества; обеспечение для всех детей разного старта развития; сохранение и укрепление их здоровья.

Задачи: развитие сенсомоторной активности ребенка; охрана и укрепление здоровья детей, психофизическое развитие и закаливание организма; формирование двигательной активности, основных жизненно важных движений, развитие мелкой моторики; формирование правильной осанки, гармоничного телосложения; обогащение двигательного опыта; умеренное стимулирование развития двигательных способностей и качеств (ловкости, быстроты, силы, гибкости, выносливости); знакомство детей с доступными способами укрепления здоровья.

Содержание физического воспитания: упражнения общеразвивающего воздействия; упражнения в основных видах движения; подвижные игры и игровые упражнения; спортивные игры; ритмические (танцевальные) движения; упражнения в построении и перестроении; упражнения в перемещении со скольжением; упражнения с техническими средствами; упражнения для освоения движений в водной среде; примерный двигательный режим.

Кроме того указываются средние показатели длины, массы тела, окружности грудной клетки; сроки появления зубов; жизненная емкость легких; сила мышц кистей рук; физическая работоспособность; минимальные показатели развития моторики для мальчиков и девочек; примерные режимы дня.

Программа **«Физическая культура – дошкольникам»** (1999 г.) является парциальной. Ее автор – Л.Д.Глазырина.

Цель программы – оптимально реализовать оздоровительное, воспитательное и образовательное направления физического воспитания, учитывая индивидуальные возможности развития ребенка.

Задачи оздоровительного направления – обеспечение качественной работы дошкольных учреждений по укреплению здоровья детей.

Задачи воспитательного направления – обеспечение социального формирования личности ребенка, развитие его творческих сил и способностей.

Задачи образовательного направления – обеспечение усвоения систематизированных знаний, формирование двигательных умений и навыков, развитие двигательных способностей.

Содержание физического воспитания: основные виды движений; общеразвивающие упражнения; упражнения в построении и перестроении; утренняя гимнастика; физкультминутки; физкультурные занятия; праздники; самостоятельные физкультурные занятия.

«Здоровье». Программа по физическому воспитанию дошкольников (1993 г.). Автор В.Г.Алямовская.

Цель программы – комплексная система воспитания ребенка-дошкольника, здорового физически, разносторонне развитого, инициативного и раскрепощенного, с развитым чувством собственного достоинства.

Задачи: укрепление здоровья детей; воспитание потребности в здоровом образе жизни; развитие физических качеств и обеспечение нормального уровня физической подготовленности в соответствии с возможностями и состоянием здоровья ребенка; создание условий для реализации потребности в двигательной активности в повседневной жизни; выявление интересов, склонностей и способностей детей в двигательной деятельности и реализация их через систему спортивно-оздоровительной работы; приобщение детей к традициям большого спорта.

Программа развития двигательной активности и оздоровительной работы с детьми 4–7 лет (автор В.Т.Кудрявцев) является разделом образовательного проекта «Рекорд-Старт». Взамен

«ведомственного» подхода к решению проблемы физического воспитания автор предлагает альтернативный ему комплексный, междисциплинарный.

Целью программы является формирование двигательной сферы и создание психолого-педагогических условий развития здоровья детей на основе их творческой активности.

Автор выделяет 4 *принципа оздоровительной работы* с детьми:

- развитие воображения через особые формы двигательной активности детей;
- формирование осмысленной моторики (ориентация на позу как выразительную характеристику положения тела в пространстве посредством игровых упражнений; освоение навыков рационального дыхания; введение ребенка в зону ближайшего развития двигательных возможностей посредством диалога с органами собственного тела как с самостоятельно действующими «лицами»);
- создание и закрепление целостного позитивного психосоматического состояния при различных видах деятельности;
- формирование у детей способности к содействию и сопереживанию.

В программе представлены: краткая характеристика физического и психического развития воспитанников, перечень упражнений, способствующих приобщению к физической культуре, формы оздоровительной работы (закаливание, гимнастика, упражнения для формирования и коррекции осанки, профилактики плоскостопия); формами организации работы считаются занятия, самостоятельная деятельность детей, подвижные игры, прогулки, спортивные праздники и развлечения, дни здоровья.

Программа по валеологии и физической культуре для ДОУ «**Здоровье с детства**» (1997 г.). Автор Т.С.Казаковцева. Программа направлена на формирование валеологической и физической культуры дошкольников как культуры здоровья, здорового образа жизни, культуры движений.

Общая цель программы: разностороннее и гармоничное развитие ребенка, обеспечение его полноценного здоровья, разнообразное развитие движений и физических качеств, формирование убеждений и привычек здорового образа жизни на основе валеологических знаний.

Основные разделы программы: «Я – человек», «Правила гигиены», «Движения», «Вредные привычки», «Береги себя», «Я – хороший человек».

«Здоровый дошкольник» (1995 г.). Автор Ю.М.Змановский.

Цель программы – комплексный подход, включающий различные компоненты, совокупность которых объединена в понятии «здоровый образ жизни» ребенка.

В каждом из разделов программы дается физиологическое обоснование наряду с учетом закономерностей возрастной психофизиологии, педагогической психологии и спортивной медицины.

Программа состоит из 6 разделов: «Исходные показатели состояния здоровья и психического развития детей», «Рациональная организация двигательной активности», «Система эффективного закаливания», «Основы рационального питания дошкольников», «Условия для оздоровительных режимов».

В программе четко определены направления воспитательно-оздоровительной работы и средства их реализации.

Вышеуказанные программы физического воспитания детей являются программами нового поколения, распространенными на современном этапе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Чем обусловлен интерес ученых, общественности к проблеме здоровья детей?
2. Что такое здоровье?
3. Какими признаками оно обладает?
4. Чем отличается здоровье взрослого от здоровья ребенка?
5. Какова основная цель здоровьесберегающей педагогики?
6. Охарактеризуйте здоровьесберегающие технологии.
7. На каких принципах строятся здоровьесберегающие технологии?
8. Что является естественнонаучной основой физического воспитания дошкольников?
9. Что является целью физического воспитания детей?
10. Охарактеризуйте оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи физического воспитания дошкольников.
11. Почему отклонения в режиме дня сказываются на самочувствии и поведении ребенка?

12. Подберите разные варианты режима дня из любой образовательной программы.

13. Какие моменты следует учитывать при составлении режима и почему?

14. Составьте разные схемы закаливания детей в ДОУ, обоснуйте их целесообразность.

15. Назовите отличительные особенности разделов физического воспитания детей в комплексных программах.

16. Подготовьте презентацию одной из парциальных программ.

17. Разработайте консультацию для воспитателей с анализом программ физического воспитания дошкольников (группу определите самостоятельно).

Рекомендуемая литература

1. Деркунская В.А. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом процессе ДОУ (опыт создания словаря) // Управление ДОУ. 2005. № 3.

2. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века / Сост. Е.Ю.Антонов, М.Н.Кузнецова, Т.Ф.Саулина. М., 2000.

3. Здоровый ребенок – в здоровом социуме / Сост. И.В.Чупаха, Е.З.Пужаева, И.Ю.Соколова. Ставрополь; М., 1999.

4. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми. М., 1989.

5. Кистяковская М.Ю. Физическое воспитание детей дошкольного возраста. М., 1978.

6. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М., 1998.

7. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст). М., 2000.

8. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В.Запорожца, Т.А.Марковой. М., 1980.

9. Современные программы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста / Сост. С.С.Бычкова. М., 2001.

Глава 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

6.1. Теоретические основы умственного развития дошкольников

Необходимость компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний в XXI в. предъявляет иные, чем были 30–40 лет назад, требования к умственному воспитанию подрастающего поколения. На первый план выдвигается задача формирования способности к активной умственной деятельности. По мнению Н.Н.Поддьякова, на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной педагогике.

Целостное развитие личности ребенка обеспечивается единством *нравственного, умственного, эстетического и физического* воспитания. Умственное воспитание выступает не только как процесс овладения знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как процесс формирования определенных качеств личности ребенка.

Умственное воспитание — это специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности. Основная цель умственного воспитания — повышение уровня умственного развития дошкольников.

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

Умственное развитие ребенка происходит как в процессе его повседневной жизни, *общения* со взрослыми, *игр* со сверстниками, так и в процессе *систематического обучения* на занятиях в детском саду.

В дошкольном возрасте закладывается фундамент *представлений* и *понятий* детей, обеспечивающий дальнейшее успешное умственное развитие ребенка. В ряде психологических исследований установлено, что темп умственного развития детей дошкольного возраста очень высок по сравнению с более поздними возрастными периодами.

Дошкольники могут успешно познавать не только *внешние, наглядные* свойства предметов и явлений, но и их *внутренние, существенные связи и отношения*. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам *абстракции, обобщения, умозаключения*. Например, у детей старшего дошкольного возраста можно сформировать понимание зависимости внешнего строения животных от условий их существования; достаточно легко формируются у детей представления об основных условиях роста и развития растений. Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе предметной деятельности с познаваемыми объектами.

В исследованиях П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной показано, что у старших дошкольников возможно формирование полноценных понятий на основе поэтапной методики. Таким образом, *конкретность* и *наглядность* детского мышления, которые ранее считались неотъемлемыми его свойствами, оказались следствием не совсем правильно организованного обучения и воспитания детей, когда усваиваемые ими знания носили лишь конкретный характер и не представляли собой четкой системы.

Интересные подходы к решению данной проблемы предлагают П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Н.И.Непомнящая. Одна из линий этих исследований заключается в переводе детей с уровня *дооператорного мышления* на более высокий уровень *конкретных операций* и максимальное использование возможностей дооператорного мышления в умственном развитии ребенка. Период дооператорного мышления приходится на возраст ребенка от 2 до 7 лет. В этот период совершаются кардинальные изменения в

общем развитии ребенка. В ряде исследований показано, что важнейшими формами мышления дошкольника являются *наглядно-действенное* и *наглядно-образное*. Развитие этих форм в значительной мере определяет успешность перехода к более сложным, понятийным формам.

При разработке вопросов умственного воспитания дошкольников отечественные ученые исходят из основных положений психологии, рассматривающей процесс психического развития человека как результат присвоения общественного опыта человечества, воплощенного в продуктах физического и духовного труда. При этом **умственное развитие** ребенка выступает как усвоение наиболее простых форм этого опыта, а именно как *овладение предметными действиями, элементарными знаниями и умениями* как наиболее универсальными средствами закрепления и передачи общечеловеческого опыта, усвоение которых играет ведущую роль в развитии ребенка (Н.Г.Морозова, З.М.Истомина).

Таким образом, психическое, в том числе и умственное, развитие ребенка выступает как процесс, имеющий конкретно-историческую и социальную природу, все основные этапы которого обусловлены особенностями передачи общественного опыта. Это положение психологии дает правильное направление при исследовании проблемы взаимодействия биологических и социальных факторов в процессе развития индивида.

С раннего детства ребенка окружают созданные руками человека предметы, в которых зафиксированы определенные общественные функции. Развиваясь, ребенок с помощью взрослого учится их использовать. С возрастом появляются более сложные формы взаимоотношений с окружающими людьми, изменяется место, которое занимает ребенок в системе человеческих отношений, формируются новые потребности. Определенные отношения действительности, новые свойства вещей, которых ранее ребенок не замечал, теперь выступают для него на первый план. Однако происходит не просто увеличение количества знаний: новое содержание может быть усвоено лишь на основе новых форм интеллектуальной деятельности. Таким образом, развитие мышления идет в направлении усложнения как содержания, так и основных форм.

Переход от познания внешних свойств и связей явлений к познанию внутренних, скрытых от непосредственного восприятия связей и отношений требует *существенной перестройки мыслительной деятельности* детей, формирования у них новых приемов и способов овладения знаниями. В условиях стихийного обучения этот процесс происходит довольно медленно. Решение подобных задач может быть осуществлено лишь в ходе целенаправленного обучения детей.

А.П.Усова большое значение придавала работе над программой обучения детей, указывая, что целевой, направленный характер воспитания и обучения может быть осуществлен лишь путем программного обучения. Ею была разработана программа образовательной работы в детском саду, состоящая из двух частей. Первая — содержание знаний и умений, которые должны усвоить дети в повседневном общении со взрослыми, в быту и в играх. Вторая — содержание более сложных знаний и умений, которые могут быть усвоены лишь в процессе обучения на занятиях.

Разработка дидактических положений и введение обучения на занятиях в практику детских садов послужили основой для разработки методик дошкольного воспитания.

Современные программы предусматривают развитие у ребенка в процессе различных видов деятельности внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, а также способов умственной деятельности (умение элементарно сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи и др., стимулирует развитие любознательности).

Основная функция умственного воспитания детей первых лет жизни — формирование познавательной деятельности, т.е. такой деятельности, в ходе которой ребенок учится познавать окружающий мир. Маленький ребенок познает окружающий мир в игре, в труде, на прогулках, занятиях, в общении со взрослыми и сверстниками. Познавательная деятельность осуществляется в формах восприятия и мышления. При помощи восприятия ребенок познает внешние свойства предметов в их совокупности (цвет, форму, величину и др.). Отражение этих свойств в мозге создает образ предмета. Благодаря мышлению ребенок постигает внутренние, скрытые свойства, связи между предметами и

явлениями (причинно-следственные, временные, количественные и другие связи). Результаты мышления выражаются с помощью слова.

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

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

- 1) сенсорное воспитание (развитие);
- 2) развитие мыслительной деятельности (овладение мыслительными операциями, познавательными процессами и способностями);
- 3) становление речи;
- 4) воспитание любознательности, познавательных интересов, познавательной активности детей;
- 5) формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни как условие умственного роста.

Рассмотрим эти задачи подробнее.

Первой задачей умственного воспитания является *сенсорное воспитание* (развитие).

Познание начинается с чувственного ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира, с ощущений и восприятия. Первый источник знаний о мире – ощущения. С помощью ощущений ребенок познает отдельные признаки, свойства предметов, которые непосредственно воздействуют на его органы чувств.

Сенсорное воспитание является фундаментом умственного воспитания ребенка. В исследованиях А.В.Запорожца, А.П.Усовой, Н.П.Сакулиной и Л.А.Венгера сенсорное воспитание дошкольников рассматривается как педагогический процесс, направленный

на совершенствование и развитие ощущений, восприятия, представлений.

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

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

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

Усвоение сенсорных эталонов – длительный и сложный процесс, основная нагрузка которого приходится на годы дошкольного обучения. А.В.Запорожец считает, что набор эталонов

необходимо давать в дошкольном возрасте. Владея этими мерками, дети соотносят с ними любое воспринятое качество, дают ему определение. Благодаря этим «единицам измерения» ребенок полнее и глубже познает различные свойства конкретных предметов, его восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер.

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

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

Во время умывания, игр с водой в групповой комнате, на участке педагог обучает воспитанников действиям обследования, которые помогают познать свойства воды (прозрачная, не имеет запаха, вкуса, своей формы, текучая, бывает разной температуры, замерзает на морозе, в ней плавают и тонут различные предметы и др.). На первом году жизни ребенка задачи сенсорного воспитания (развитие слуха, зрения, формирование предметности восприятия) успешно решаются в манипулятивной и предметной деятельности.

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

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

В развитии чувственного познания велика роль речи. Слово взрослого фиксирует приобретенный ребенком сенсорный опыт, обобщает его. «Это шарик. Он круглый, он катится», – говорит воспитатель годовалому малышу. По мере того как ребенок овладевает речью, его ощущения приобретают новое качество: слово помогает вычленять новый признак, видеть его в других предметах. Введение в словарь ребенка названий разных признаков (кислый, сладкий, теплый, прозрачный, красный, блестящий, матовый и др.) помогает развить способность к сравнению – важнейшей мыслительной операции. Словесные обозначения признаков и свойств предметов способствуют осмысленному их восприятию, отчетливому различению.

Содержание сенсорного воспитания включает широкий объем признаков и свойств предметов, которые ребенок должен постигнуть на протяжении дошкольного детства. В сенсорном воспитании сложилось традиционное содержание. Оно идет от народной педагогики и получило развитие в теоретических трудах и практике известных педагогов (Ф.Фребель, М.Монтессори, Е.И.Тихеева и др.). Это знакомство с цветом, величиной, формой, вкусом, запахом, фактурой, тяжестью, звучанием предметов окружающего

мира, с ориентированием в пространстве. При этом ставится задача повышения чувствительности соответствующих анализаторов (развитие тактильной, зрительной, обонятельной, слуховой и другой чувствительности), которая проявляется в различении признаков и свойств. Одновременно ребенок учится правильно называть свойства предметов (мягкий, твердый, пушистый, шершавый, холодный, теплый, горячий, горький, сладкий, соленый, кислый, легкий, тяжелый, снизу–сверху, близко–далеко, справа–слева).

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

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

Методика сенсорного воспитания предусматривает обучение детей обследованию предметов, формирование представлений о сенсорных эталонах. Обучение обследованию проводится как специально организованное восприятие предмета в целях выявления тех его свойств, о которых важно знать, чтобы успешно справиться с предстоящей деятельностью. Один и тот же предмет обследуется по-разному в зависимости от целей обследования и самих обследуемых качеств. Например, перед рисованием зайца дети обследуют игрушку. Внимание ребенка обращают на контур (сначала обводит пальцем, затем прослеживает зрительно), основные части (голова, туловище, лапы, хвост, усы, глаза), их форму и цвет. На рисунке изображение зайца будет плоскостным,

поэтому игрушка рассматривается с одной стороны (сбоку). Перед лепкой зайца внимание детей акцентируют на конструкции объекта, местах и способах соединения частей, а цвет, мелкие детали (усы и т.п.) не обследуются. Поскольку лепное изделие должно быть объемным, полезно рассмотреть игрушку с разных сторон. Если предполагается, что дети будут составлять рассказ об игрушке, важно установить такие характеристики, как материал, из которого она сделана, цвет, величина, озвученность.

Несмотря на указанные выше различия, есть **этапы**, общие для многих видов **обследования**:

- 1) восприятие целостного облика предмета;
- 2) мысленное деление на основные части и выявление их признаков (форма, величина, цвет, материал и др.);
- 3) пространственное соотнесение частей друг с другом (слева, справа, над, сверху и т.д.);
- 4) вычленение мелких деталей, установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- 5) повторное целостное восприятие предмета.

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

На протяжении дошкольного детства характер сенсорного познания меняется: от манипуляции с предметами ребенок постепенно переходит к ознакомлению с ними на основе зрения, осязания, а также «зрительного ощупывания». Так, для того чтобы убедиться, что в ведерке лежит сырой песок, малыш должен его погrogать, а ребенку 5–6 лет достаточно только посмотреть. Но и в старшем дошкольном возрасте дети могут прибегать к практическому ознакомлению с предметом, если зрительное восприятие не дает достаточных сведений о том или ином свойстве.

Педагог создает условия, чтобы дошкольники применяли полученные знания и умения для анализа окружающей среды. Например, старших детей вовлекают в ремонт книг, коробок для настольно-печатных игр, при этом определяют, какую взять бумагу для подклейки страниц, ремонта обложки, коробки (тонкую, толстую, прозрачную), какой длины и ширины вырезать полоски. Детям раннего и младшего дошкольного возраста предлагаются игрушки, развивающие их ощущения и восприятие. Это сборно-

разборные игрушки, вкладыши, а также игрушки, изготовленные из разных материалов, отличающиеся друг от друга размером, звучанием.

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

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

Второй задачей умственного воспитания является *развитие мыслительной деятельности детей*. Этот аспект умственного воспитания рассматривается как развитие у ребенка мыслительных операций, познавательных процессов и способностей. Положительный результат во многом зависит от того, насколько взрослые сумели пробудить у ребенка интерес к умственным занятиям, воспитать привычку к мыслительной деятельности.

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

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

В дошкольном возрасте развиваются и такие важные познавательные процессы, как память и воображение. Благодаря памяти ребенок запоминает, сохраняет, воспроизводит то, что раньше воспринимал, делал, чувствовал. Мышление невозможно без накопления нужных сведений, фактов. Однако, признавая исключительную роль памяти в развитии познавательной деятельности, не следует все же ее переоценивать. Эту ошибку нередко совершают педагоги и родители, считая основным показателем умственного развития ребенка объем его знаний, накопленную им информацию. Придерживаясь данной точки зрения, они направляют все

свои воспитательные воздействия на то, чтобы добиться запоминания и воспроизведения информации об окружающем мире.

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

Память является кладовой знаний, основой, без которой нельзя обойтись, но ограничиваться ею в развитии познавательной деятельности детей нельзя.

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

Первоначально у ребенка появляется воссоздающее воображение, на основе которого с накоплением жизненного опыта и развитием мышления формируется творческое воображение. Воссоздающее воображение у ребенка надо развивать, предлагая ему мысленно представить себе то, о чем ему рассказывают, читают, или же определить, в какой последовательности он будет выполнять задание.

Особенно важно развивать творческое воображение, а для этого побуждать ребенка к поиску решения задачи, подталкивать к маленьким открытиям, просто учить фантазировать. Например, летом на прогулке педагог предлагает детям рассказать, каким был куст сирени весной, а затем мысленно вообразить, как он будет выглядеть осенью, зимой.

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

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

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

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

На этапах раннего и дошкольного возраста решаются важнейшие задачи речевого развития: обогащение словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя, развитие связной речи. Следует также формировать культуру диалогической речи: умение говорить четко, выразительно, по существу; слушать собеседника, стараться его понять, не перебивать; не перескакивать с предмета на предмет и т.д.

Четвертой задачей умственного воспитания является *воспитание любознательности и познавательных интересов, познавательной активности*. Дети – пытливые исследователи

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

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

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

Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании вникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения (Т.А.Куликова). Таким образом, познавательный интерес отличается от любознательности широтой охвата объектов, глубиной познания, избирательностью. Основа познавательного интереса – активная мыслительная деятельность. Под влиянием познавательного интереса ребенок оказывается способен к более длительной

и устойчивой сосредоточенности внимания, проявляет самостоятельность в решении умственной или практической задачи. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха – придают уверенность в своих силах.

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

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

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

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

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

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

Преобразования познавательной сферы, происходящие в старшем дошкольном возрасте, имеют чрезвычайно важное значение для дальнейшего полноценного развития. Специальные исследования, однако, показывают, что при преобладающей в настоящее время системе дошкольного образования процесс этот протекает стихийно. У многих детей старшего дошкольного возраста отмечается недостаточная сформированность памяти, внимания и других психических процессов, способности к регуляции умственных действий. Истинное их развитие подменяется усвоением стереотипных способов действий в стандартных условиях. Учитывая все это, можно говорить о необходимости формирования познавательной активности.

Пятой задачей умственного воспитания дошкольников является *формирование системы знаний*. Данные многочисленных исследований свидетельствуют о том, что наиболее существенные сдвиги в умственном развитии ребенка являются результатом усвоения не каких-либо отдельных знаний и умений, а, во-первых, определенной системы знаний, отражающей существенные связи и зависимости той или иной области действительности, и, во-вторых, общих форм мыслительной деятельности, лежащих в основе этой системы знаний. В связи с этим очень остро стоит проблема разработки основных принципов отбора и систематизации знаний дошкольников.

Можно ли вообще говорить о *системе знаний* для детей дошкольного возраста? Результаты педагогических и психологических исследований убедительно свидетельствуют в пользу систематизации дошкольных знаний. Материал, определенным образом упорядоченный в четкую целостную систему с простым принципом построения, легче усваивается, чем материал разрозненный, случайный. Переход от познания отдельных внешних свойств явлений к познанию внутренних существенных их связей играет важную роль в развитии содержания и форм мышления.

Он может быть осуществлен лишь в процессе последовательного усвоения детьми соответствующей системы знаний, когда каждое последующее формируемое представление или понятие вытекает из предыдущего, а вся система опирается на определенные исходные положения, выступающие как ее центральное ядро.

Ряд исследований, в которых проводился анализ вопросов детей, задаваемых ими по поводу окружающей действительности, показывает, что дети старшего дошкольного возраста не ограничиваются познанием отдельных конкретных фактов, а стремятся проникнуть в суть вещей, понять связь явлений. А.В.Запорожец отмечает, что особые познавательные задачи начинают возникать у ребенка в дошкольном возрасте. Характерным выражением этого являются бесконечные «почему» о самых разных сторонах действительности, которые он ставит взрослым. Если при этом взрослые не могут своими объяснениями удовлетворить познавательные интересы, дети вынуждены сами строить различные догадки, делать умозаключения и т.д. Например, у детей имеются достаточно развитые представления о траектории пути, о начальных и конечных точках движения, о величине пути, скорости и т.д., достаточные способности к различного рода умозаключениям.

Задача педагога состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для реализации возможностей детского развития, а именно дать детям в доступной форме систематизированные знания, отражающие существенные связи и зависимости явлений тех областей действительности, с которыми встречается ребенок в своей повседневной жизни. В связи с этим возникает вопрос построения системы знаний в соответствии с *возможностями* мыслительной деятельности детей. Именно возможностями, а не наличным уровнем мышления, так как если мы будем строить систему знаний, ориентируясь на наличный уровень мыслительных способностей ребенка, то овладение ею не даст заметных сдвигов в его умственном развитии.

Вопросы разработки системы дошкольных знаний находят отражение в трудах А.П.Усовой. Она отмечала, что, сообщая детям сведения о тех или иных предметах и явлениях действительности, важно подводить их к пониманию простых связей и закономерностей. В предлагаемой детям системе знаний о той или иной

области действительности должны быть отражены существенные связи этой области. А.П.Усова подчеркивала, что усвоение детьми общих знаний ведет к существенной перестройке отдельных частных знаний, к цементированию их в целостную систему. Таким образом, в процессе умственного развития детей происходит тесное взаимодействие частных и общих знаний.

Система дошкольных знаний, конечно, должна быть элементарна и принципиально отличаться от системы школьных знаний. Так, П.Г.Саморукова отмечает, что «систематизация знаний возможна на разной степени их глубины и обобщенности: и на эмпирическом уровне, когда основное содержание знаний представлено в форме представлений (образов ранее воспринятых предметов и явлений) и на более высоком — теоретическом уровне, когда знания имеют форму понятий, а связи характеризуются как глубокие закономерности»²⁴. Далее она указывает на большие возможности расширения и углубления системы в процессе обучения детей.

Системы знаний могут быть различны по своей структуре. В.И.Логинова доказала, что наиболее эффективное влияние на умственное развитие детей оказывают системы, построенные по *иерархическому* принципу. Они характеризуются наличием центрального, исходного понятия, из которого выводятся остальные. Иначе говоря, имеется определенная субординация, соподчинение понятий. Подобные системы характерны для школьного обучения, однако в целях успешного умственного развития дошкольников возникает необходимость использовать этот принцип построения знаний и при разработке содержания дошкольного обучения.

Современные исследования познавательных процессов детей внесли существенный вклад в решение проблемы умственного воспитания дошкольников. В ряде исследований разработано важное положение, заключающееся в том, что ребенок в процессе предметно-чувственной деятельности (изобразительной деятельности, конструирования, труда в природе) может выделить существенные связи явлений в той или иной области действительности

²⁴ Саморукова П.Г. Систематизация знаний детей о природе // Дошкольное воспитание. 1973. № 4. С. 77.

и отразить их в образной форме — в форме *представлений*. Таким образом, в дошкольном возрасте возможно формирование таких представлений и элементарных понятий, которые могут стать ядром системы знаний. Это открывает новый принцип отбора и систематизации дошкольных знаний, который отличается от школьного и в то же время мало ему уступает по эффективности умственного развития детей.

Принципы систематизации дошкольных знаний наиболее полно обеспечивают реализацию принципа *научности*, поскольку в основу системы кладутся представления и элементарные понятия, отражающие основные связи соответствующей области действительности.

В исследовании С.Н.Николаевой, проведенном совместно с К.Э.Фабри, была разработана *система дошкольных знаний о защитных приспособлениях животных*. Новое содержание знаний потребовало совершенствования традиционных и разработки новых методов обучения. Среди них важное место заняли методы, в которых использовались специально выполненные модели, наглядно демонстрирующие детям данную биологическую закономерность. Особое внимание было уделено защитным приспособлениям животных, потому что, во-первых, они являются конкретным выражением более общей зависимости строения и поведения животных от среды обитания. Во-вторых, защитные приспособления, как правило, хорошо выражены внешне и доступны наблюдению детей. В-третьих, в стихийном опыте детей имеется большое количество разрозненных представлений о защитных приспособлениях животных. Этот момент является важным при обучении детей, поскольку воспитатель может опираться на имеющийся у них опыт. Задача обучения сводится не столько к значительному увеличению знаний, сколько к систематизации и уточнению имеющихся представлений.

Важное значение для умственного воспитания дошкольников имеет формирование у детей общественных представлений. Р.И.Жуковская и С.А.Козлова разработали важные принципы отбора и систематизации дошкольных знаний о явлениях общественной жизни. В основу систематизации знаний были положены причинно-следственные и временные связи событий. Таким образом, было найдено то основное звено, на базе которого авторы

разработали систему дошкольных знаний о явлениях общественной жизни.

В процессе усвоения систематизированных знаний детьми старшего дошкольного возраста происходит, во-первых, количественное и качественное развитие внутреннего плана действий. От занятия к занятию усложняется и развивается объект внутренней деятельности детей, в качестве которого выступают не только отдельные предметы, но и достаточно сложные межпредметные связи и отношения.

Во-вторых, следует отметить, что именно систематизированные знания значительно расширяют возможности познавательной деятельности детей и позволяют последовательно подвести их к пониманию наиболее сложных отношений окружающей действительности.

В-третьих, в процессе усвоения систематизированных знаний происходит формирование общей стратегии познавательной деятельности детей, которая разворачивается по определенной логической схеме — от выделения отдельного предмета к установлению его связей с другими предметами, в системе которых он существует.

Средства умственного воспитания. С.А.Козлова, Т.А.Куликова, П.И.Пидкасистый и др. средства умственного воспитания условно подразделяют на две группы: деятельность детей и предметы духовной и материальной культуры, природы.

Средства умственного воспитания можно определить, по мнению В.И.Журавлева, как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс.

На ранних ступенях развития ребенка личный опыт — важнейший путь познания окружающего мира. Но очень скоро его становится недостаточно. Как образно сказал И.М.Сеченов, ребенку с самых малых лет начинают преподносить и делом и словом готовые формы чужого опыта, снимая с его слабых плеч тяжелый труд познания собственным трудом. Это происходит за счет формирования различных видов деятельности, а также обучения.

Деятельность детей дошкольного возраста отличается по видам и содержанию, а следовательно, и по возможностям оказывать влияние на умственное развитие. Бесспорно, что в различных видах деятельности перед ребенком возникают разные

познавательные задачи, решение которых составляет органическую часть той или иной деятельности.

Значительное время, особенно у детей младшего дошкольного возраста, отводится на так называемую бытовую деятельность, связанную с выполнением режима. Содержание этой деятельности чрезвычайно благоприятно для сенсорного развития. Умываясь, дети различают теплую и холодную воду, познают другие свойства воды, ощущают запах мыла, сухость и влажность полотенца. За завтраком, обедом, полдником можно знакомить малышей с особенностями пищи, продуктов, их вкусом, запахом, консистенцией, цветом и др. В процессе выполнения режимных процедур дети упражняются в пространственных ориентировках (правая, левая рука, нога; сбоку, сзади и т.д.). Временная определенность режима жизни детей помогает им усвоить первые представления о частях суток, днях недели, о том, что значит «сейчас», «потом», «рано», «поздно» и др. Детей учат ценить время, свое и других, не опаздывать, не заставлять себя ждать. Таким образом, их подводят к осознанию необратимости, текучести времени.

Дети узнают название посуды, мебели, одежды, знакомятся с материалами, из которых они изготовлены, с правилами пользования ими. У опытного педагога ознакомление детей с предметами быта, утвари служит развитию аналитико-синтетической деятельности, упражнению в сравнении, классификации.

Усвоение и воспроизведение последовательности действий, необходимых для умывания, одевания, раздевания, приема пищи, сервировки стола, требует сосредоточенности внимания, памяти, мышления, произвольности поведения. Воспитатель привлекает внимание детей к организованности, культуре деятельности окружающих взрослых. Все это расширяет кругозор ребенка и создает возможности для умственного развития.

Умственное воспитание дошкольников осуществляется и в игровой деятельности. В специально созданных взрослыми играх (подвижные, дидактические) заключены разнообразные знания, мыслительные операции, умственные действия, которые дети должны освоить.

Творческие игры по своей природе отобразительные: в них дети отражают свои впечатления об окружающей жизни, знания,

усвоенные ранее. В процессе игры эти знания поднимаются на новый уровень: переводятся в речевой план, следовательно, обобщаются, преобразуются, совершенствуются. Общение дошкольников в игре способствует их взаимному обогащению знаниями, поскольку дети обмениваются мнениями, обращаются за советом к взрослым, к иным источникам получения дополнительной информации.

Игра возможна при активной работе воображения, благодаря которому дети комбинируют впечатления, договариваясь о содержании предстоящей деятельности, входят в роль, используют самые разные игрушки и предметы.

Возникающая перед детьми необходимость согласовывать свои замыслы, договариваться о том, во что и как они будут играть, способствует развитию у детей планирующей функции мышления.

Продуктивные виды деятельности (трудовая, конструктивная, изобразительная) обладают своими специфическими возможностями для дальнейшего развития планирующей функции мышления. Ребенок должен предвидеть результат производимых им действий, определять этапы выполнения работы, способы ее организации и т.д.

Умственное воспитание в трудовой деятельности направлено на обогащение сенсорного опыта детей: ознакомление с материалами, их признаками, свойствами, с их изменениями под влиянием преобразующей деятельности (песок после поливки становится влажным, перекопанная земля – рыхлой, мыло пенится в теплой воде). У детей формируется система знаний о материалах, об орудиях труда и инструментах, о способах выполнения трудовых операций и др.

Ручной труд обладает неограниченными возможностями для развития воображения (в том числе и пространственного), смекалки, творчества.

Труд в природе имеет особую познавательную основу, так как знакомит ребенка с особенностями развития растительного и животного мира, что, в свою очередь, помогает установлению причинно-следственных связей, подводит к выводам, умозаключениям.

Выращивая растения на грядке, в уголке природы, дети с интересом наблюдают весь цикл развития «от семени до семени», наглядно убеждаются в зависимости роста растения от создания необходимых для этого условий (наличия влаги, света, тепла). Таким образом, труд в природе способствует становлению словесно-логического мышления.

В жизнь ребенка рано входят предметы материальной и духовной культуры как важнейшие средства умственного развития: разнообразные игры и игрушки, пособия, книги, произведения живописи, архитектуры, скульптура, предметы декоративно-прикладного искусства и т.п.

В последние годы все активнее в качестве средств умственного воспитания стали использоваться *произведения национальной культуры*: народные песни, танцы, фольклор, утварь, костюмы и одежда, украшения; народные традиции, обычаи, праздники. Познавательное содержание национальной культуры очень велико. На конкретном материале у детей формируются первоначальные исторические представления о жизни и быте народа, о его национальных чертах, о ремеслах и т.п.

За рубежом, а в последние годы и в нашей стране, как комплексное средство умственного воспитания детей используются музеи (краеведческие, художественные, исторические). Многие музеи организуют на своей базе студии, кружки для детей дошкольного и младшего школьного возраста, устраивают специальные экспозиции.

Любой объект материальной или духовной культуры выполняет функцию средства умственного воспитания при следующих условиях:

- 1) с ним связана информация, необходимая для развития внутреннего мира ребенка;
- 2) он выделен как предмет освоения в образной, наглядно-действенной или знаково-символической форме;
- 3) объект вместе со всей информацией включен в общение и совместную деятельность воспитателя с детьми.

В.И.Логинова в качестве важного *средства* умственного воспитания дошкольников называет **обучение**.

Обучение на занятиях в условиях общественного дошкольного воспитания выступает одним из факторов умственного воспитания

дошкольников. В связи с этим особое значение приобретает изучение вопросов дошкольной дидактики.

По мнению Н.Н.Поддьякова, знания — это продукт определенных познавательных действий ребенка. При формировании новых знаний необходима и организация новых познавательных действий детей. На основе этих положений в дидактике разработано определение методов обучения. **Методы обучения** Н.Н.Поддьяковым рассматриваются как способы работы педагога и руководимых им детей с целью приобретения последними знаний, умений и навыков, формирования мировоззрения и развития способностей. В обучении имеет место познавательная и связанная с ней практическая деятельность детей, имеющая образовательное и воспитательное значение.

Суть метода обучения заключается не только в том, как доносит до детей новые знания педагог, но и в том, какова деятельность самих детей — носит ли она чисто познавательный характер или действия ребенка практические; если она носит чисто познавательный характер, то каковы ее особенности — совершает ли ребенок перцепционные (в основном зрительные) действия с этим предметом или воспринимает чисто словесные объяснения воспитателя.

В настоящее время вопрос об обучении стоит особенно остро в связи с тем, что в ряде случаев при обучении дошкольников наблюдается неправомерное использование методов обучения, приближающихся к школьным. Важно подчеркнуть, что недоучет возрастной специфики детей дошкольного возраста может привести к значительному снижению эффективности процесса обучения на занятиях, к неполному использованию всех возможностей всестороннего развития детей.

В целом проблема методов обучения получила за последние годы существенное развитие. При разработке этой проблемы дошкольные научные работники опирались на теоретические исследования ведущих педагогов — Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева, И.Я.Лернера, Г.И.Щукиной и др.

Большой интерес представляют исследования Ю.К.Бабанского, выделяющего *три основные группы методов обучения*: 1) стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности детей, 2) организация и осуществление учебно-познавательных

действий, 3) контроль и самоконтроль эффективности учебно-познавательной деятельности. Данные группы методов имеют различные конкретные формы проявления в зависимости от возрастной специфики обучаемых детей.

Одна из характерных особенностей дошкольников заключается в недостаточном развитии произвольных действий, произвольного поведения. Поэтому в дошкольном возрасте основным мотивом учения является познавательный интерес. Именно наличие у ребенка познавательного интереса к учению повышает эффективность процесса обучения и вместе с тем насыщает его положительными эмоциями.

В связи с этим особую роль в процессе обучения дошкольников приобретает *первая группа методов* — методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности детей, среди которых ведущее место занимают методы, направленные на формирование интереса к учению. Сам же интерес к учению в значительной мере зависит от широты и устойчивости интересов ребенка к окружающим его предметам и явлениям, от умения творчески, со своих детских позиций осмысливать новые факты и события.

Разрабатывая методы формирования познавательных интересов у детей дошкольного возраста, исследователи существенное внимание уделяют созданию специальных условий и ситуаций, в которых дети в полной мере начинают ощущать радость первых открытий, радость самостоятельного добывания новых знаний и конструирования способов умственной деятельности. В их работах подтверждается, что эмоциональное состояние ребенка в процессе познавательной деятельности позволяет формировать прочные познавательные навыки.

Разработка методов, направленных на формирование познавательных интересов (в том числе и интереса к учению) у детей дошкольного возраста, является ключевым звеном совершенствования воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. Формирование интереса к учению — важнейший момент подготовки детей к школе. Опыт школьного обучения показывает, что у отстающих учеников, как правило, слабо развиты познавательные интересы.

Анализируя далее классификацию методов обучения, данную Ю.К.Бабанским, важно рассмотреть *вторую группу методов*, а именно методы организации и осуществления учебно-познавательных действий. В этой группе Ю.К.Бабанский выделяет следующие три подгруппы методов.

Первая подгруппа — методы организации и осуществления чувственного восприятия объектов, соответствующие наглядным методам. Еще в работах А.П.Усовой и Н.П.Сакулиной, создавших систему сенсорного воспитания детей дошкольного возраста, были детально разработаны методы ознакомления детей с такими чувственно воспринимаемыми качествами предметов, как форма, величина и цвет. Н.П.Сакулиной разработаны обобщенные схемы обследования формы предметов — от целого к частям и от частей к целому — играющего важную роль в сенсорном воспитании дошкольников.

Познавательная деятельность детей в процессе усвоения новых знаний и умений на занятиях может быть организована на основе наглядного показа соответствующих предметов и явлений.

Педагогическая наука разработала много различных форм наглядного обучения, основные из них — демонстрация натуральных объектов (предметов, явлений) на занятиях и на экскурсиях, работа с раздаточным материалом, демонстрация наглядных пособий (картин, диапозитивов, чучел и т.д.). При наглядных методах обучения также могут быть использованы модели, воспроизводящие скрытые свойства и связи объектов. Но здесь они используются принципиально иначе, чем при практических методах, поскольку ребенок не имеет возможности действовать с ними практически, осуществлять их реальные преобразования.

Для того чтобы наглядность дала в обучении нужный эффект, необходимо при выборе ее форм выполнять определенные требования. В демонстрируемых натуральных предметах и явлениях (а также в используемых при обучении рисунках, чучелах, моделях) изучаемые свойства должны быть четко выражены. Предметы необходимо показывать детям в таких ракурсах, при которых создаются наиболее благоприятные условия для наблюдений этих свойств. Например, при демонстрации животных важно вызвать у них наиболее типичные формы поведения (показ животных во

время приема пищи, общения с другими животными и т.д.). Используемые в обучении рисунки должны изображать животных в естественных для них природных условиях.

Непосредственное *наблюдение* детьми изучаемых объектов имеет важное значение для формирования полноценных представлений и развития познавательных процессов — восприятия, памяти, мышления. Наглядные методы обучения всегда сопровождаются словесными указаниями воспитателя. Он направляет внимание детей на те или иные стороны рассматриваемых объектов, обозначает их словом, показывает и объясняет связи между явлениями и т.д. Все это значительно повышает эффективность обучения. Однако в этом процессе дети могут лишь наблюдать и слушать воспитателя. У них активизируется в основном познавательная деятельность, что в ряде случаев оказывается недостаточным для полноценного усвоения знаний.

Особый характер носит организация наблюдений детей при ознакомлении с изменением и развитием явлений. Природные изменения явлений, как правило, протекают медленно и захватывают большие отрезки времени (смена времен года, рост и развитие животных и растений и т.д.). Чтобы дети могли их оценить, необходимо организовать систематические наблюдения в течение длительного времени. Например, воспитатель организует несколько экскурсий в осенний лес, парк (в начале, в середине и конце осени) и показывает детям последовательные изменения увядающей природы. Особенно наглядны такие экскурсии весной — в период наиболее интенсивных изменений, происходящих в растительном и животном мире.

Также широкое признание получил так называемый *метод моделирования*, разработанный Д.Б.Элькониным, Л.А.Венгером, Н.А.Ветлугиной и др. Этот метод заключается в том, что мышление детей дошкольного возраста развивается с помощью специально разработанных схем и моделей, которые в наглядной, доступной для ребенка форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Использование этого метода создает для детей возможность получить доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей. Кроме того, при овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых

отношений – отношений моделей и оригинала – и, соответственно, формируются два тесно связанных между собой отражения – план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты. Формирование данных планов отражения имеет решающее значение для развития различных форм детского мышления (наглядно-образного, понятийного).

Вторая подгруппа — методы организации и осуществления мыслительной деятельности детей, соответствующие в известной мере словесным методам. При обучении детей новые сведения, факты об окружающем можно просто рассказать. Но чисто словесные методы имеют ограниченное значение в дошкольном возрасте. Для успешного формирования знаний важно не только рассказать, но и показать сами предметы или их изображения. Это значительно облегчает процесс усвоения новых знаний. Однако *словесные* методы наряду с недостатками имеют и свои несомненные достоинства — они позволяют развивать у детей умение понимать учебный материал, излагаемый в словесной форме. Такое умение складывается не сразу. Вначале дети младшего и среднего дошкольного возраста успешно усваивают словесные объяснения педагога лишь в том случае, когда эти объяснения сопровождаются показом соответствующих объектов. Затем специально создаются условия, при которых объем наглядного материала все более сокращается, и дети могут усвоить достаточно сложное (для своего возраста) содержание на основе словесных методов.

Умение ребенка успешно усваивать новые знания без опоры на наглядность свидетельствует о достаточно высоком уровне развития. Это умение необходимо всемерно развивать, предлагая детям в словесной форме последовательно усложняющиеся знания.

Эффективной и доступной для дошкольников формой изложения знаний педагогом является *рассказ*. В рассказе знания передаются детям в образной форме. Это обеспечивает воздействие не только на ум ребенка, но и на его чувства. С помощью рассказа можно передавать детям различные знания, как конкретные, частные, отражающие единичные явления и их связи, так и общие, отражающие существенные связи и отношения действительности. Рассказ, используемый как средство умственного

воспитания детей, должен быть художественным, иметь четкую логическую структуру и содержать новые сведения (например, для рассказа могут послужить произведения В.Бианки о животных).

Другой формой словесных методов является *беседа*. Во время беседы воспитатель общается с детьми и с помощью специально подобранных вопросов активизирует их познавательную деятельность в нужном направлении. Он исправляет и развивает ответы детей, сообщает им новые сведения по теме беседы, учит простым рассуждениям. Такой оживленный обмен мнениями создает благоприятную почву для усвоения детьми новых знаний, развития их мышления и познавательных интересов. При правильно построенной беседе дети сами начинают активно задавать вопросы и сами пытаются отвечать на них. По вопросам воспитатель может судить о направленности детского мышления, о том, что оказалось для их понимания наиболее трудным. Проведение таких бесед требует хорошей подготовки воспитателя.

С помощью словесных методов можно сформировать у детей достаточно глубокие знания о различных сторонах окружающей ребенка действительности. Важнейший момент в этом процессе заключается в *активизации* педагогом уже *имеющихся у ребенка знаний*, в умелом использовании их для последовательного построения новых, более сложных знаний.

Третья подгруппа — это методы организации и управления практической деятельностью детей с целью формирования у них новых знаний, навыков и умений. Эта подгруппа соответствует *практическим методам* обучения, которые нашли широкое применение в дошкольной педагогике. Деятельность здесь выступает в форме реального преобразования вещей и создает возможность выделения таких свойств и связей, которые недоступны непосредственному восприятию. Практические методы широко используются при обучении детей конструированию, математике и т.д. Первые математические представления формируются у ребенка на основе практической деятельности с множествами (А.М.Леушина). Операции счета формируются у ребенка на основе практического установления взаимно-однозначного соответствия между множествами. В этом процессе он выполняет следующие практические действия. Расположив одно из множеств в

определенном порядке, он затем помещает элементы другого множества таким образом, чтобы каждый его элемент соответствовал элементу первого множества. Ребенок практически убеждается, что множества могут быть равными и не равными, одно множество может объединяться с другим и т.д. Практические преобразования объектов помогают усвоению понятия равенства и неравенства множеств. Ребенок, раздавая зайчикам морковки, обнаруживает, что их меньше, чем зайчиков; раздавая флажки пионерам, он выясняет, что флажков больше, чем пионеров, и лишние откладывает в сторону.

Практические методы обучения используются при организации продуктивных деятельности – конструирования, изобразительной деятельности, труда в природе. Данные виды деятельности отличаются от других тем, что, занимаясь ими, дети не просто наблюдают и слушают, а *преобразуют* предметы, *получая* в результате *реальный продукт* (постройку, рисунок, выращенные растения). Возводя постройку из строительных деталей, выполняя трудовые действия по уходу за растениями, дети более глубоко познают новые свойства предметов и явлений, на практике убеждаются, например, в том, что прочность постройки зависит от расположения деталей, состояние растения зависит от ухода за ним и т.д. Способы деятельности детей (которые выступают как важнейший момент любого метода обучения) носят практический характер, что и позволяет определить эти методы как практические.

Существенным моментом практических методов является способ постановки практической задачи. В одном случае детям дают готовый *образец* («что нужно сделать»), разъясняют и показывают способы его получения («как нужно сделать»). В другом – сообщают лишь условия, которым должен соответствовать сделанный ребенком объект (постройка, рисунок и т.д.). Каким должен быть этот будущий объект, ребенок определяет вначале с помощью воспитателя, а затем сам, исходя из заданных условий. Такой способ постановки задачи носит название «задание по условиям». Он очень важен для активизации детского мышления, развития его самостоятельности. Длительное время в практике образец использовался как ведущий метод обучения. Злоупотребление образцом в ущерб другим основным методам, таким как

наблюдение, рассматривание предметов и др., послужило причиной низкого уровня деятельности детей. Использование образца может быть различным по характеру и организации познавательной деятельности детей (от подачи детям готовой информации, когда от них требуется понимание и прямое воспроизведение, до организации частично поисковой деятельности – по вариативным или незаконченным образцам). Практические методы обучения тесно связаны с наглядностью – образец или заданные условия всегда наглядно представлены.

Важной стороной практических методов обучения является разработка системы последовательно усложняющихся практических заданий. Эта система характеризуется тем, что в ней постепенно возрастают требования к умениям детей осуществлять обследование образца (или анализа заданных условий), планировать последовательность выполнения действия, контролировать получаемые результаты.

Существенное влияние на умственное развитие детей оказывают *игровые* методы обучения. В качестве основной формы этих методов выступают *дидактические игры*, позволяющие ребенку непреднамеренно усваивать различные знания и умения. В таких играх главным моментом для самого ребенка выступают игровые действия и достижение игровой цели. Но одновременно он, сам этого не замечая, решает учебные задачи, овладевает новыми знаниями и умениями. Достоинство игровых методов заключается в том, что игра, как правило, вызывает повышенный интерес детей, они действуют с эмоциональным подъемом, значительно меньше устают, чем на занятиях.

Большое значение для умственного воспитания детей имеют *ролевые игры*. В такого рода играх у детей формируется умение управлять своим поведением, развивается произвольность психических процессов, у них возникает и развивается план мысленных действий. Для ребенка в игре всегда существует воображаемая ситуация, без которой игра фактически не может развернуться. Это обстоятельство способствует развитию воображения детей, умению представлять объекты, которые не даны реально. В игре происходит интенсивное развитие общей структуры деятельности детей, которое в общем плане выступает как формирование иерархической системы мотивов. Дети приобретают способность

подчинять свои мимолетно возникающие желания – ситуативные мотивы – основному мотиву игровой деятельности.

Важным моментом умственного воспитания детей является обучение их способам поисковой деятельности, способам ориентировки в простых проблемных ситуациях. Проблемные методы обучения применяются с целью развития творческого мышления детей (Н.А.Ветлугина, И.Л.Дзержинская, Л.А.Парамонова и др.).

Третья группа методов обучения — методы организации контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности детей, разработка которых ведется в дошкольной педагогике.

Важной формой закрепления знаний является *отражение* детьми полученных впечатлений в конструировании, изобразительной деятельности, в играх. В ходе этих видов деятельности происходит переосмысление усвоенного, выделение новых его сторон.

Данные методы выполняют свои специфические функции в умственном воспитании детей. Лишь органическая взаимосвязь всех методов может дать максимальный эффект в общем психическом развитии ребенка.

Методы умственного воспитания, которые в основном выступают как организация педагогом познавательной деятельности детей в процессе усвоения ими новых знаний и умений, с самого начала требуют определенной структуры учебного материала, т.е. такого расчленения и увязывания содержания знаний, которое может быть развернуто перед детьми в определенной последовательности. Таким образом, структура учебного материала должна разрабатываться с учетом последующей познавательной деятельности детей по его усвоению.

6.2. Развитие познавательной активности ребенка в ДОУ

На основе анализа целого ряда работ (А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, М.И.Лисина, Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова и др.), а также результатов своих исследований Н.Н.Поддяков выделяет **два типа детской активности**.

1. Собственная активность ребенка, полностью определяемая самим малышом, детерминированная его внутренним состоянием.

Ребенок в этом процессе выступает как полноценная личность, творец собственной деятельности, ставящий ее цели, ищущий пути и способы их достижения. Иначе говоря, ребенок здесь выступает как свободная личность, реализующая свою волю, свои интересы, свои потребности. Данный тип активности лежит в основе детского творчества в самом широком значении этого слова. Собственная активность ребенка в конечном итоге обусловлена его взаимодействием со взрослыми. Однако ребенок настолько глубоко усвоил содержание, данное взрослым, что оно, взаимодействуя с прошлым опытом дошкольника, превратилось в его достояние, существенно изменив свою форму.

2. Активность ребенка, стимулируемая взрослым. Он организует деятельность дошкольника, показывает и рассказывает, что и как необходимо делать. Ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым. Само действие (или понятие) формируется в соответствии с заранее заданными параметрами. Весь этот процесс происходит без проб и ошибок, без мучительных поисков и драм.

Эти два типа активности тесно связаны между собой и редко выступают в чистом виде: собственная активность детей так или иначе связана с активностью, идущей от взрослого, а знания и умения, усвоенные с помощью взрослого затем становятся достоянием самого ребенка, и он действует с ними как со своими собственными.

Собственная активность ребенка – это специфическая и вместе с тем универсальная форма активности, характеризующаяся многообразием своих проявлений во всех сферах детской психики: познавательной, эмоциональной, волевой, личностной.

Важно отметить фазовый характер собственной активности ребенка: в повседневной жизни и на занятиях в детском саду собственная активность дошкольника сменяется его совместной активностью со взрослым; затем ребенок вновь выступает как субъект собственной активности и т.д. Таким образом, два типа активности последовательно сменяют друг друга, взаимодействуя и, главное, взаимообогащаясь в этом процессе. Чем беззаветнее ребенок отдается собственной активности, тем сильнее (в определенный момент времени) у него затем возникает потребность в совместной деятельности со взрослым. В этой фазе дошкольник

особенно восприимчив к воздействиям взрослого. Чем успешнее развиваются различные формы взаимодействия ребенка со взрослым – носителем высшей формы развития, тем выше и содержательнее становится собственная активность ребенка.

Выделенные два типа детской активности лежат в основе возникновения двух взаимосвязанных (и вместе с тем принципиально различных) *линий психического развития* дошкольника.

Первая линия – линия саморазвития, характеризующаяся тем, что целый ряд психических образований когнитивного, эмоционального и личностного характера формируются и усложняются, в основном, в русле собственной активности ребенка. Это основной критерий саморазвития.

Вторая линия психического развития ребенка характеризуется ведущей ролью взрослого, организующего процесс воспитания (А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.А.Венгер и др.). Однако формы ее взаимодействия с линией саморазвития остаются малоизученными и фактически не учитываются в практике работы детских садов.

Развитие познавательной активности сказывается не только в том, что у ребенка увеличивается объем знаний об окружающих его вещах, но и в изменении глубины познания. Знания приобретают все большую осмысленность, системность, подвижность и обоснованность. Даже хорошо знакомые ребенку с первых лет его жизни предметы отражаются им по-разному в разные моменты его жизни.

Четкая познавательная направленность активности ребенка, как отмечает А.А.Люблинская, – это следствие таких качеств его личности, как любознательность, пытливость, наблюдательность.

Д.П.Годовикова выделяет следующие ***показатели и уровни познавательной активности***:

- 1) внимание и особый интерес к предмету;
- 2) эмоциональное отношение к предмету (разнообразные эмоции, вызываемые предметом);
- 3) действия, направленные на лучшее распознавание устройства предмета, понимание его функционального назначения. Общее количество этих действий – свидетельство интенсивности исследования. Но особенно важно качество действий, прежде всего их разнообразие;

4) постоянное стремление к предмету, даже когда его нет.

Первый уровень познавательной активности чаще наблюдается у детей 3–4 лет, возможен еще и в возрасте 4–5 лет. Ребенок сосредоточен на игрушках знакомого типа и занят повторными действиями, в которых воспроизводит способ их обычного употребления, например, ест ложкой, смотрит в зеркало, причесывается, ставит на стол чашку и тарелку, затем перемещает предметы и вновь повторяет действия. Игрушки, лишенные известного назначения, остаются вне поля его внимания. Книжку он открывает на минутку и, пролистав, отодвигает. Очень быстро интерес к ситуации полностью исчезает. Такой ребенок обращается к педагогу за помощью во всех делах, с которыми он еще не научился справляться сам.

Второй уровень. Познавательная активность характерна для детей 4–5 лет, но достаточно часто обнаруживается и у более младших и более старших. Обнаруживается в поведении другого характера: ребенок осматривает все игрушки и быстро выбирает те, которые позволяют ему действовать с ними многообразно, например, сооружает из кубиков различные постройки, превращает их в дом, мост, башню, дорогу, диван и т.п. Из этих же кубиков пытается составлять картинки. Все действия ребенок комментирует и сопровождает подражательными звуками («рр», «шш», «та-та-та-та» и т.п.). Его действия многочисленны, разнообразны, подчинены быстро меняющимся замыслам, в них вовлекаются все предметы, находящиеся в поле зрения.

Третий уровень. Его достигают многие дети старшего дошкольного возраста (в отдельных случаях наблюдается и в более младшем возрасте). Характерные особенности познавательной активности: беглый осмотр всех игрушек, шутливое опробование действий, воспроизводящих назначение (одно движение ложкой в рот, одно–два движения прокатывания машины взад–вперед со звукоподражанием «рр», взгляд на кубики) сменяются быстрым переходом к предметам неясного назначения.

Активность дошкольников нельзя оценивать только по уровню усвоения ими социально заданных нормативов. Особое значение приобретает способность ребенка самостоятельно организовать себя, реализовать собственный замысел, выработать собственное суждение по поводу кого-то или чего-то, отстаивать свою

мысль, проявлять изобретательность, фантазию, элементарное рационализаторство, объединять разные впечатления. Активность ребенка проявляется в его стремлении самостоятельно что-то переделать, изменить, открыть, узнать.

Под *содержанием* умственного воспитания в дошкольной педагогике понимается *формирование* у детей определенного *объема знаний* об окружающих предметах и явлениях (общественной жизни, живой и неживой природе и т.д.) и *способов мыслительной деятельности* — умения наблюдать, анализировать, сравнивать, делать простые обобщения. Объем и характер содержания определен образовательными программами.

Развитие познавательной активности детей, их любознательности, стремления к самостоятельному поиску — одна из основных задач программы «**Детство**». Программой предусматривается обогащение познавательного опыта дошкольников, расширение круга представлений, развитие умений решать познавательные и практические задачи через освоение развивающей среды, содержательное общение со взрослыми.

Программа предполагает насыщенное образовательное содержание, соответствующее познавательным интересам современного ребенка. Исходя из принципов гармоничности образования, авторы предусмотрели широкое взаимодействие дошкольников с различными сферами культуры: с изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, экологией, математикой, игрой и трудом. Образовательное содержание становится основой для развития любознательности, познавательных способностей, для удовлетворения индивидуальных склонностей и интересов. В дошкольном возрасте процесс познания у ребенка происходит эмоционально-практическим путем. В центре программы — ребенок-исследователь, экспериментатор, «открывающий» отношения и связи окружающего мира. Важно предоставить дошкольникам возможность освоения не только знаний, но и средств их добывания.

Программа «**Развитие**» направлена на развитие у детей умственных и художественных способностей. Основываясь на исследованиях, проведенных в отечественной и мировой психологии, авторы программы сосредоточили внимание не на содержательной стороне сообщаемого детям материала (конкретных знаниях,

умениях и навыках), а на способах овладения этим материалом, организации деятельности детей по его усвоению, что имеет первостепенное значение для развития способностей.

При отборе программного материала в первую очередь учитывалось, какие средства решения познавательных и творческих задач должны быть усвоены детьми и на каком содержании эти средства могут быть усвоены наиболее эффективно.

Главными задачами развития умственных способностей во второй младшей группе являются развитие сенсорных способностей (усвоение сенсорных эталонов и действий с ними) и простейших форм символизации.

Основной задачей развития умственных способностей, начиная со средней группы, является развитие способности к наглядному моделированию. Эта задача решается путем формирования у детей действий по построению и использованию наглядных моделей различных типов.

Программа отличается от традиционной следующими особенностями:

1) основное место в программе для детей второй младшей группы занимает система занятий по сенсорному воспитанию;

2) познавательный материал, в основном, дается через чтение литературы и ее обсуждение;

3) из программы второй младшей группы исключены занятия по математике;

4) основное место в программе для детей средней группы занимает система занятий по ознакомлению с пространственными отношениями;

5) ознакомление с природой дается через усвоение простейших форм символизации, условных обозначений объектов, а также через чтение художественной литературы и ее обсуждение;

6) в программу для детей старшей и подготовительной групп вводятся занятия по логике.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» предусматривает в процессе различных видов деятельности развитие у ребенка внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, а также способов умственной деятельности (умение элементарно сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать

простейшие причинно-следственные связи и др.), стимулирует развитие любознательности.

Фундаментом умственного развития ребенка являются сенсорное воспитание, ориентировки в окружающем мире. Умственное воспитание в программе организовано на принципах коммуникативно-познавательной деятельности детей.

Серьезное внимание в контексте решения задач умственного воспитания и общего развития ребенка в программе уделено развитию устной речи и элементарных математических представлений.

Одним из важнейших факторов формирования и развития личности ребенка является окружающая *среда*, в образовательном учреждении это среда, в которой ребенок живет, занимается, отдыхает.

Созданию предметной развивающей среды большое внимание уделяла С.Л.Новоселова. В разработанных ею методических рекомендациях «Развивающая предметная среда» рассматриваются компоненты развивающей среды, ее педагогическое значение, требования к созданию среды и др.

В «Концепции построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в системе дошкольного образования», разработанной по заказу МО России коллективом авторов под руководством В.А.Петровского, раскрываются основные направления создания предметной среды в дошкольном учреждении. В концепции выделены *основные принципы* построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
- принцип активности;
- принцип стабильности—динамичности;
- принцип комплексирования и гибкости зонирования;
- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- принцип эстетической организации среды, сочетания привычных и неординарных элементов;
- принцип открытости;
- принцип половых и возрастных различий.

В работах Н.Н.Поддякова отмечается, что одним из проявлений познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста является исследовательское поведение. Высокий уровень самостоятельной познавательной деятельности детей проявляется в наличии следующих качеств:

- 1) любопытство и любознательность;
- 2) стремление к поиску неизвестного;
- 3) длительное удержание задачи и мобилизация сил на ее решение;
- 4) особых характеристик поисковой деятельности – беглости, гибкости и своеобразия.

Фазовый характер собственного интереса ребенка проявляется в том, что в повседневной жизни и на занятиях в детском саду собственный интерес дошкольника сменяется его совместным интересом со взрослым; затем ребенок вновь выступает как субъект собственного интереса и т.д.

Данные типы детского интереса лежат в основе возникновения двух взаимосвязанных (и вместе с тем принципиально различных) линий психического развития ребенка-дошкольника.

Именно на основе данного типа интереса у дошкольников возникает ряд специфических детских деятельностей, выполнение которых характеризуется высоким уровнем активности, самостоятельности и оригинальности. Эти деятельности интенсивно развиваются без помощи взрослого и даже вопреки его запросам. В этом заключается их истинная детская сущность. К такого рода деятельности относятся *деятельность экспериментирования* – важнейший вид поисковой деятельности – и *игра*.

Разработку теоретических основ метода детского экспериментирования в дошкольных учреждениях осуществляет творческий коллектив специалистов под руководством профессора, академика Академии творческой педагогики и Российской академии образования Н.Н.Поддякова. Их многолетние исследования данной деятельности дали основания для формулировки следующих основных положений:

- 1) детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития

новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников;

2) в детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков, сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования);

3) детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества;

4) в детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов;

5) деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.

Главное достоинство применения метода экспериментирования в детском саду заключается в том, что в процессе эксперимента:

- дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания;
- идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции;
- развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы;
- происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения;
- детское экспериментирование важно и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата;
- в процессе деятельности экспериментирования развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Обобщая собственный богатый фактический материал, Н.Н.Поддьяков сформулировал гипотезу о том, что в детском возрасте ведущим видом деятельности является не игра, как это принято считать, а экспериментирование. Для обоснования данного вывода им приводятся доказательства.

1. Игровая деятельность требует стимуляции и определенной организации со стороны взрослых; игре надо учить. В деятельности же экспериментирования ребенок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы и явления (в том числе и на других людей) с целью более полного их познания. Данная деятельность не задана взрослым ребенку, а строится самими детьми.

2. В экспериментировании достаточно четко представлен момент саморазвития: преобразования объекта, производимые ребенком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные, преобразования.

3. Некоторые дети не любят играть, они предпочитают заниматься каким-то делом, но их психическое развитие протекает нормально. При лишении же возможности знакомиться с окружающим миром путем экспериментирования психическое развитие ребенка затормаживается.

4. Наконец, фундаментальным доказательством является тот факт, что деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспериментирования.

Таким образом, нельзя отрицать справедливость утверждения, что эксперименты составляют основу всякого знания, что без них любые понятия превращаются в сухие абстракции. В дошкольном образовании экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимосвязей, закономерностей и т.д.

Поиск эффективных средств умственного развития детей, выявление условий становления познавательной деятельности в дошкольном детстве является темой научных работ многих исследователей (Е.А.Агаева, Л.А.Венгер, С.А.Лебедева, Н.Г.Салмина, Е.Е.Сапогова, О.В.Суворова и др.).

Известно, что ребенок, использующий разнообразные средства познания, легко адаптируется к изменениям среды, активно и адекватно действует, обладает способами получения жизненно необходимой информации и успешно развивается как личность. Для становления ребенка как субъекта деятельности важно предоставить ему возможность самостоятельно находить информацию адекватно цели, познавать и использовать освоенные способы действий. Одним из эффективных средств, обеспечивающих успешность познания, является использование детьми моделей и активное участие в процессе моделирования.

По своей сути *познание* рассматривается как **процесс моделирования** реальности. При этом сенсорные эталоны выступают модельным отражением свойств. Например, геометрические фигуры обобщенно отражают существующие в действительности многообразные формы. Процесс соотношения свойств и эталонов аналогичен установлению связи между реальным и моделируемым содержанием. Ребенок учится соотносить фигуры с реальными формами, выделять форму предмета посредством отнесения к эталону.

В дошкольные годы, осваивая в практической деятельности различные свойства и отношения, дети, с одной стороны, получают сведения о разнообразных моделях, с другой – накапливают обширные представления, которые им необходимо «выстроить» в виде моделей.

Существующая практика дошкольного воспитания не всегда в должной мере предоставляет дошкольникам разнообразные средства освоения действительности. Большинство программ и технологий предусматривают лишь фрагментарное использование моделей.

Исследователи отмечают, что основы моделирования закладываются в раннем и младшем дошкольном возрасте, вырастая из замещений в игре и продуктивных видах деятельности детей (рисование, лепка, конструирование и др.). По мере развития познания дошкольников происходит существенное изменение в содержании и в структуре моделирования – модели начинают чаще использоваться в познании окружающего, осваиваются их гносеологическая и измерительная функции. Однако в дошкольном возрасте ребенок осваивает лишь основы моделирования, что

проявляется в умении использовать модель в познании разнообразного содержания, выделении и установлении связи «замещаемое — замещающее», некоторых правил моделирования, замещения содержания, видоизменения готовых моделей.

Модель — это «устройство, воспроизводящее, имитирующее строение и действие какого-либо другого (“моделируемого”) устройства, любой образ (схема, чертеж, график и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления, используемого в качестве “замениителя”, “представителя”»²⁵. Таким образом, модель как условный образ (изображение, схема, описание и т.п.) какого-либо объекта служит для выражения и познания отношения между человеческими знаниями об объектах и этими объектами и выступает как одно из средств наглядности в обучении.

Моделирование — исследование каких-либо явлений, процессов, систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов.

В плане умственного воспитания работа с отвлеченными моделями имеет для детей большое значение, так как абстрагирует и наглядно демонстрирует закономерную связь природных объектов, связи причинно-следственного характера. Это дает возможность обобщенно познавать явления, способствует развитию не только наглядно-образного, но и логического мышления. Для развития дошкольников важное значение имеет и знакомство с закономерными протекающими изменениями в природе: рост и развитие живых существ, сезонные изменения в природе. Так, Н.Н.Поддяков считает, что, разрабатывая содержание знаний для своих воспитанников, педагоги пристальное внимание должны уделять изменению, движению, развитию как универсальным свойствам окружающих предметов. При этом развиваются такие стороны мышления, как умение прогнозировать, устанавливать общность предметов на генетической основе.

Доступность метода моделирования для детей дошкольного возраста доказана работами психологов А.В.Запорожца,

²⁵ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000. С. 85–86.

Л.А.Венгера, Н.Н.Поддякова, Д.Б.Эльконина. Она определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком. Ребенок рано овладевает замещением объектов в игре, в процессе освоения речи, в изобразительной деятельности. Разыгрывая тот или иной сюжет в игре, дети моделируют взаимоотношения взрослых людей, а при помощи предметов, используемых в качестве игровых заместителей, создают модели, отображающие взаимосвязи реальных предметов.

Рисунок дошкольника — наглядная модель изображаемого объекта или ситуации, и не случайно многие исследователи детского рисунка называют его схематическим, имея в виду сходство между рисунком ребенка и схематическими, т.е. модельными, изображениями, которые используют в деятельности взрослых.

Еще более явно выступает момент моделирования в детской конструктивной деятельности. Создаваемые детьми конструкции из строительного материала и различных конструкторов представляют собой объемные модели предметов и ситуаций и затем используются в качестве таковых в процессе сюжетно-ролевых игр.

Все перечисленные факты направляют внимание педагогов на разработку и применение предметных моделей в обучении дошкольников.

В целом проблема умственного развития и воспитания познавательной активности детей дошкольного возраста чрезвычайно сложна и многогранна. В данной главе мы затронули лишь часть вопросов этой проблемы, решение которых представляется актуальным.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Составьте схему «Задачи умственного воспитания дошкольников».
2. Объясните, что вкладывается в понятие «приобщение детей к сенсорной культуре».
3. Как вы думаете, может ли отразиться на умственном развитии ребенка недостаточное развитие анализаторов (слабо видит, плохо слышит)?

4. Какие приемы для развития познавательной активности ребенка вы порекомендуете родителям?

5. Подберите рекомендации для воспитателей по умственному воспитанию и развитию дошкольников.

Рекомендуемая литература

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966.

2. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И.Логина, Т.И.Бабаева, Н.А.Ноткина и др. СПб., 2005.

3. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников / Под ред. Л.Г.Нисканен и др. М., 2002.

4. Истоки: Базисная программа развития ребенка дошкольника. М., 1997.

5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М., 1998.

6. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. М., 1995.

7. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В.Запорожца, Т.А.Марковой. М., 1980.

8. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в ДОУ. М., 2002.

9. Петровский В.А. Концепция построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в системе дошкольного образования. М., 1993.

10. Программа «Развитие». М., 1994.

11. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовай, Т.С.Комаровой. М., 2004.

12. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддякова, А.Ф.Говорковой. М., 1985.

13. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера. М., 1986.

14. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддякова, Ф.А.Сохина. М., 1984.

Глава 7

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

7.1. Общие вопросы теории социально-нравственного воспитания

Вечность и актуальность проблем нравственного воспитания подрастающего поколения бесспорны. На всех этапах развития педагогической науки под разным углом зрения обсуждались цели, содержание, методы нравственного воспитания. По-разному интерпретировался и сам термин «нравственное воспитание», иногда подменяемый понятиями «моральное воспитание», «духовное воспитание». В последние годы все чаще используется словосочетание «социальное воспитание», «социально-нравственное воспитание» и практически не встречается в педагогических публикациях «воспитание нравственное». Между тем, этот термин имеет совершенно определенное содержание, не тождественное другим понятиям.

Значение понятия «*социальное воспитание*» весьма широко: социально все, что касается человека, живущего в обществе себе подобных. Разве, к примеру, интеллектуальное развитие личности не социально?

Социальное воспитание предполагает умение взаимодействовать с окружающими людьми. Оно включает в себя когнитивный и поведенческий компоненты; предполагает способность познания ребенком сверстников, взрослого, а также наличие коммуникативных навыков и умений устанавливать взаимодействие, контакт с ними в разных жизненных ситуациях (Т.А.Репина, Т.В.Антонова). Нравственное воспитание обязательно включает и эмоциональный компонент, а именно способность к гуманным чувствам (сопереживанию, сочувствию, содействию) и взаимодействие с людьми не только на основе коммуникативных навыков и умений, но и на основе гуманного отношения к ним. Социальное начало объединяется с нравственным посредством гуманного,

которое обогащает отношения личности (прежде всего эмпатийным, эмоциональным компонентом). Это обуславливает существование термина *«социально-нравственное воспитание»*, которое рассматривается как процесс взаимодействия между взрослым и ребенком, направленный на воспитание нравственного сознания, гуманных чувств и опыта нравственного поведения.

Понятие *«духовное воспитание»* (иногда в качестве синонима употребляется понятие «религиозное воспитание») также равнозначно понятию «нравственное воспитание». Под духовностью подразумевается наличие, по меньшей мере, двух важных потребностей: идеальной – познания смысла жизни и социальной – служения людям.

Наконец, *«моральное воспитание»*. Этого термина не всегда достаточно для объяснения особенностей развивающейся личности. Мораль, как известно, – общественное явление, включающее в себя нормы и правила, определяющие и ограничивающие поведение человека в конкретном обществе, в конкретной ситуации развития. Когда речь идет о *моральном воспитании*, предполагается, что дети должны усвоить нормы и правила поведения в обществе. Но для формирования человеческой личности важно, чтобы мораль была не только усвоена личностью, но и определяла ее образ жизни. Если мы ограничимся моральным воспитанием, то появляется опасность формализма, несоответствия поведения внутренним убеждениям. В этом смысле термин «нравственное воспитание» шире и полнее, так как предполагает осознание личностью своей ответственности за себя и за других.

Термин *«нравственное развитие»* употребляется, когда речь идет о процессе и результатах, динамике поступательных изменений в сфере нравственности человека. Показателями нравственного развития являются появившиеся представления о морали, нравственные мотивы поведения и отношений, нравственные чувства и как результат – нравственные качества.

7.2. Проблемы социально-нравственного воспитания в дошкольной педагогике

С целью объяснения существующих различий в подходах к нравственному воспитанию, некоторой терминологической неточности, необходимо проанализировать основные идеи и положения теории нравственного воспитания, сложившиеся в дошкольной педагогической науке.

История развития научного знания о нравственном воспитании детей дошкольного возраста имеет две стороны: первая связана с исторической и классовой сущностью вопросов нравственного воспитания, вторая – с возникновением идеи общественного дошкольного воспитания и возможностью ее реализации.

Вопрос о том, на что нужно обращать больше внимания: на развитие интеллектуальных способностей или нравственных качеств личности, волновал педагогов еще в древней Спарте и Афинах.

До второй половины XIX в. дошкольное воспитание было преимущественно домашним. Педагогические рекомендации Я.А.Коменского («Материнская школа»), Ж.-Ж.Руссо («Эмиль или О воспитании»), И.Г.Песталоцци («Книга матерей»), мысли К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, П.Ф.Лесгафта, Е.И.Водовозовой были адресованы родителям. Тем не менее, забота об общественном предназначении воспитанников начинает волновать не только родителей, но и общественных деятелей и педагогов (Н.А.Добролюбов, В.И.Даль, Н.И.Пирогов).

В 70-е гг. XIX в. Россия переживала «двойной кризис»: переустройство семьи и изменение характера воспитания. «Нить педагогического предания в семьях прервалась: старое воспитание отринуто и на его место ставится новое», – пишет П.Ф.Каптерев в «Энциклопедии семейного воспитания и обучения»²⁶.

Развитие научного знания о процессе нравственного воспитания в историко-педагогической мысли осуществлялось последовательно, как реализация идеи о всестороннем развитии воспитанника, причем нравственная сторона признавалась основной всеми классиками педагогики.

²⁶ Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 179.

Большое влияние на развитие теории и практики нравственного воспитания в России оказала идея К.Д.Ушинского о необходимости глубокого всестороннего анализа явлений и закономерностей, которые присущи предмету воспитания – человеку. Этой проблеме он посвящает работу «Человек как предмет воспитания». В формировании нравственных стремлений, «высших, чисто человеческих особенностей» он видит главную задачу всего образования.

В трудах А.С.Макаренко, П.П.Блонского, С.Т.Шацкого и других педагогов сформулированы важнейшие положения о процессе нравственного воспитания, которые не получили достаточного развития в дошкольной педагогической науке.

А.С.Макаренко рассматривал разрешение вопросов теории воспитания как главную задачу педагогической науки, призванную создать нравственную систему с философскими разработками и этическими традициями в целях преодоления некоторых недостатков характера воспитанников.

П.П.Блонским и С.Т.Шацким были поставлены вопросы «Что такое воспитание?» и «Каковы принципы дошкольного воспитания?» Решить задачу полноценного нравственного развития личности воспитанника можно лишь при обоснованном построении процесса нравственного воспитания, как специфического явления, с присущими ему закономерностями.

Выделяя идеи развития научного знания о процессе нравственного воспитания в дошкольной педагогической науке, нужно отметить, что в исследованиях 40–50-х гг. XX в. (Р.И.Жуковская, Ф.С.Левин-Щирин, Т.А.Маркова, В.Г.Нечаева, А.П.Усова) были сформулированы следующие положения:

- 1) природе ребенка не присущи изначально нравственные качества, их образование есть результат воспитания (А.П.Усова);
- 2) при определенных педагогических условиях импульсивность поведения дошкольника преодолевается, и сознание начинает им руководить.

Эти положения обусловили построение системы нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Однако при этом не существовало единства в научно-теоретических подходах, понятиях, принципах.

Так, например, разнопланово трактовались задачи нравственного воспитания. В одном случае они представлены абстрактно, в плане обучения или в связи с игрой; в другом подменяются описанием некоторых механизмов усвоения (представлений, чувств, привычек).

Каковы причины неразработанности единой теории нравственного воспитания? Данные теоретического анализа позволяют выделить основные из них.

Первая причина была связана с тем, что в педагогической науке получило активное развитие преимущественно дидактическое направление. Однако положения и принципы дидактики, наиболее разработанные в дошкольной педагогике, специфичны и не полностью совпадают с положениями и принципами воспитания. Так, введение обучения в практику дошкольных учреждений в 1953 г. утвердило положение о его ведущей роли, отодвинув на задний план изучение воспитательного процесса. Это способствовало повышению общего и интеллектуального развития, но не могло подменить воспитание. Обучение не является универсальным средством воспитания (А.П.Усова, А.М.Леушина, З.Н.Борисова).

Вторым фактором, тормозившим изучение воспитательного процесса, являлось стремление дошкольной педагогики «следовать за деятельностью» в решении вопросов воспитания. Первоначально это практиковалось С.Т.Шацким, впервые определившим принцип воспитания в деятельности. В дальнейшем эта тенденция упрочилась.

Фундаментальные исследования сюжетно-ролевой игры, выполненные в 60-х гг. XX в. Р.И.Жуковской, Д.В.Менджерицкой, А.П.Усовой внесли вклад в развитие теории педагогики, в обогащение детской деятельности, ее воспитательных возможностей. Дальнейшее изучение разновидностей детской игры Л.В.Артемовой, З.В.Лиштван, А.И.Сорокиной и др. упрочило такой подход и утвердило положение об игре как универсальном средстве воспитания. Нравственная направленность, придаваемая детской деятельности, создает предпосылки для успешного развития моральных качеств, которые должны быть воспитаны в детском саду. Однако сама по себе деятельность и участие в ней не являются средством воспитания нравственных качеств. Требуется

разработка методики такой организации деятельности, которая решала бы вопросы нравственного воспитания (П.Г.Саморукова).

В настоящее время в теории и методике дошкольного воспитания широко обсуждается проблема гуманизации педагогического процесса. Проявляется интерес к истокам гуманизма, находят признание идеи прошлого, разрабатываются вариативные программы, содержащие задачи и методы социально-нравственного воспитания ребенка, учитывающие изменения во взгляде на него.

Концепция дошкольного воспитания обсудила и осудила сложившийся дисциплинарно-авторитарный стиль педагогического взаимодействия, ориентируя на переход к личностно-ориентированной модели организации педагогического процесса. Но еще многое предстоит сделать для того, чтобы эта модель заняла достойное место в практике воспитания детей. Проблема заключается в следующем: каким образом необходимо совершенствовать содержание, методы и средства социально-нравственного воспитания детей, если подходить к ним с позиции взгляда на ребенка как на субъект воспитания?

Таким образом, отсутствие единого направления в исследовании проблем нравственного воспитания отодвинуло их разработку.

7.3. Особенности нравственного развития ребенка

Современная наука различает в нравственном развитии несколько составляющих. Основными из них являются **поведенческая сфера** – нравственное поведение; **когнитивная сфера** – нравственные знания, представления, суждения; **эмоциональная сфера** – нравственные чувства и отношения.

Нравственное поведение определяется как соблюдение норм и требований морали вопреки собственным непосредственным желаниям и интересам при полном отсутствии какого-либо внешнего контроля и принуждения. Это значит, что человек по своей воле отказывается от удовлетворения своих желаний и интересов, чтобы следовать нормам морали. Нравственный поступок всегда предполагает возможность самостоятельно сделать выбор в

ситуации, когда хочется сделать одно, а мораль требует поступить противоположным образом. Поэтому нравственный поступок часто определяют как способность к свободному моральному выбору, а иногда как способность противостоять искушению нарушить норму.

Нравственные знания и представления – это особые знания. Они представляют собой оценочные знания того, «что хорошо, а что плохо», и этим отличаются от естественнонаучных. Например, наличие нервной системы можно и нужно учитывать, но судить о том, что хорошо или плохо, что у собаки она есть, а у амебы отсутствует, бессмысленно. Судить же о том, что обманывать плохо, а помогать старшим хорошо, необходимо. Функция нравственных знаний в том и состоит, чтобы служить критерием оценки действий, поступков, мыслей, причем не только других людей, но и своих.

При нравственной оценке можно ориентироваться преимущественно на объективные последствия поступка, а можно – на субъективные побуждения человека. В работах Ж.Пиаже показано, что маленькие дети вначале ориентируются на внешние последствия действий и лишь с возрастом начинают придавать значение намерениям поступающего. Так, на вопрос о степени вины того, кто нечаянно разбил 20 чашек и того, кто нарочно разбил одну, дети 5–6 лет отвечали: больше виноват и хуже поступил первый.

Моральные знания включают также представления людей о санкциях за нарушение норм, их соразмерности проступку и их справедливости.

Нравственно ценные и одобряемые отношения к другим людям, гуманистические и альтруистические чувства и отношения, выражающиеся во внимании к нуждам и интересам других, способности считаться с ними, в сочувствии, а также нравственные переживания – переживание вины при нарушении норм – составляют эмоциональную сферу нравственного развития.

В исследованиях Е.В.Субботского выделяется два типа нравственного развития детей. Первый связан с соблюдением нравственных норм из соображений личной выгоды. Страх перед наказанием, стремление выглядеть в лучшем свете выступают мотивами поведения ребенка. Не будет этих мотивов, контроля со

стороны – нравственная норма потеряет свое значение для человека. Это прагматический тип.

В основе второго лежит стремление человека сохранить нравственную самооценку, когда поведение не зависит от контроля со стороны. Это бескорыстный тип нравственного развития²⁷.

На протяжении дошкольного детства чувства в большей степени, чем рассуждения влияют на поведение ребенка. Лишь к 6–7 годам оно становится осознанным, произвольным.

Взаимосвязь и взаимозависимость эмоциональных и когнитивных процессов установлена давно. Однако как бы полно не проявлялись нравственные чувства и представления, они не могут заменить привычку – устойчивую форму поведения. Первые привычки формируются с первых лет жизни, когда ребенку еще не доступен смысл нравственных представлений и требований. Чем меньше ребенок, тем более необходимо его не учить, а приучать к хорошим манерам, основываясь на привычке, а не на преждевременном развитии понятий. Необходимо накапливать опыт нравственного поведения, под его влиянием развиваются и нравственные знания, и нравственные чувства.

Прочность, устойчивость нравственных знаний, чувств, поведения зависит от того, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия.

С.А.Козлова выделяет следующие компоненты механизма нравственного воспитания²⁸:

²⁷ Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 29–30.

²⁸ Козлова С.А. Дошкольная педагогика. М., 2003. С. 105.



Главная его особенность заключается в отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим.

7.4. Задачи и содержание социально-нравственного воспитания

Выше уже отмечалось отсутствие в дошкольной педагогике единого направления в исследовании проблем нравственного воспитания детей и причины этого. В силу этого задачи нравственного воспитания трактуются разнопланово.

Так, например, В.Г.Нечаева выделяет следующие задачи нравственного воспитания детей: воспитание культуры поведения, начал гуманизма, гуманных отношений между детьми и взрослыми (выполнение элементарных правил общежития, доброжелательность, отзывчивость, заботливое отношение к близким людям и т.п.); воспитание коллективизма, формирование коллективистических взаимоотношений детей; воспитание любви к Родине, уважения и симпатии к трудящимся разных национальностей, воспитание трудолюбия²⁹.

Как можно заметить, данные задачи тесно связаны с тремя основными направлениями, которыми всегда ограничивался раздел нравственного воспитания в дошкольной педагогике:

²⁹ Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А.Марковой. М., 1984. С. 9.

1) идеологическим воспитанием; 2) знакомством с некоторыми нравственными нормами и понятиями; 3) обучением правилам этикета.

В.И.Логинова выделяет группы задач нравственного воспитания, связанные с основными компонентами нравственного развития: формирование нравственного сознания, развитие нравственных чувств и формирование опыта нравственного поведения дошкольников³⁰. В данном подходе задачи подменяются описанием некоторых механизмов усвоения (представлений, чувств, привычек). На практике при этом наблюдается разрыв между представлениями детей о нравственных нормах поведения и их собственными поступками, между нравственными чувствами ребенка и его поведением. Причиной этих явлений, в частности, является формирование представлений в отрыве от реального поведения, что неоднократно подчеркивал А.В.Запорожец.

С.Г.Якобсон также придерживается этого направления, выделяя следующие задачи морального (нравственного) воспитания: становление морального поведения; овладение моральными знаниями и появление личного отношения к соблюдению норм морали и к их нарушению; возникновение доброжелательных взаимоотношений со сверстниками³¹.

С.А.Козлова, выделяя группы задач нравственного воспитания, отмечает их характер: постоянный, неизменный или гибкий. Так, в первую группу задач входят задачи формирования компонентов механизма нравственного воспитания: представлений о нормах морали, о социальной действительности нравственных чувств и гуманных отношений, нравственных привычек и норм, опыта поведения.

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

³⁰ Дошкольная педагогика / Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. М., 1988. Ч. 1. С. 34.

³¹ Якобсон С.Г. Моральное воспитание в детском саду. М., 2003. С. 8.

Поэтому вторая группа задач нравственного воспитания отражает потребности общества в людях, обладающих конкретными, востребованными качествами. В эту группу входят задачи по формированию нравственных качеств, представляющих ценность для данного общества в данный исторический период³². Например, воспитание дружеских отношений, гуманных чувств, патриотических чувств и пр.

Традиционно задачи нравственного воспитания были сгруппированы в четыре смысловых блока: гуманизм, коллективизм, патриотизм и трудолюбие. На современном этапе развития существенных изменений в формулировке основных блоков не произошло. Но конкретное наполнение каждого блока и его значение уточняется, меняется.

Ставится под сомнение необходимость воспитания коллективизма как нравственного качества современного человека, изменился подход к патриотическому и интернациональному воспитанию, появилась задача воспитания основ гражданственности, практически не решается задача воспитания трудолюбия. Она уступает место экономическому воспитанию. Однако в нравственной структуре личности эти стороны имеют место, поэтому исключить их нельзя.

Современные исследования вопросов социально-нравственного воспитания С.А.Козловой, С.В.Петериной, Р.С.Буре, С.В.Кульневичем позволяют выделить составляющие нравственной культуры дошкольника, которая интегрирует в себе: 1) гуманное отношение к сверстникам, взрослым, самому себе, ближайшей действительности, включающее эмоциональную отзывчивость, нравственное сознание, мотивированный опыт и гуманные отношения; 2) культуру общения как действенное выражение нравственных отношений; 3) духовно-нравственные и волевые качества и свойства; 4) социальный характер мышления и опыт синергетики³³. Нравственная культура выступает результатом нравственного воспитания.

Тесно связана с нравственной культурой социально-личностная компетентность. В «Концепции содержания непрерывного

³² Козлова С.А. Дошкольная педагогика. М., 2003. С. 106–107.

³³ Петерина С.В. Теория и методика совершенствования педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения. Ростов н/Д, 2002. С. 79–80.

образования» она рассматривается, как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и совокупностью развивающихся представлений о себе, самооценкой, определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом³⁴. Авторы выделяют следующие задачи: развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру; приобщение к ценностям сотрудничества; развитие коммуникативной и социальной компетентности.

По-новому встает вопрос о методике нравственного воспитания детей. Если ребенок признается субъектом воспитания, то возникает необходимость использования такой методики, которая позволяла решать задачи нравственного воспитания не методами прямого воздействия, а через личностное восприятие ребенка. Возникает вопрос не как передавать нормы, формировать соответствующий им практический опыт, а как поставить ребенка в условия, при которых для него становятся личностно значимыми существующие в обществе нормы морали. Это является актуальной задачей теории и практики дошкольного воспитания.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте сходство и различия терминов «нравственное воспитание», «моральное воспитание», «духовное воспитание», «социальное воспитание».
2. Духовность и религиозность: в чем сходство и различие понятий?
3. Составьте блок-схему всех названных понятий и уточните их взаимосвязь.
4. Сформулируйте свое отношение к поставленным вопросам, используя следующие источники: *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. М., 1995 (гл. 2, с. 17–29); *Вульфов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. М., 1997 (тема 3, с. 30–42).
5. Какое из данных понятий: «мораль», «нравственность», «этика» является предметом педагогики? Почему?
6. Составьте классификацию методов нравственного воспитания, используя рекомендованные источники.

³⁴ Концепция содержания непрерывного образования: Дошкольное и начальное звено // Народное образование. 2001. № 3. С. 232.

7. Разработайте содержание проблемной ситуации, которая позволила бы соединить представления детей о гуманном отношении к людям с их собственным нравственным поведением.
8. Подберите примеры из литературных произведений о воспитании детей в разные исторические эпохи.
9. Придумайте юмористические рассказы-миниатюры, побуждающие детей заметить ошибки в своем поведении и исправить их.

Рекомендуемая литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М., 1999.
2. Азбука нравственного воспитания / Под ред. И.А.Каирова, О.С.Богдановой. М., 1974.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М., 1990.
4. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. М., 1985. С. 8–28.
5. Маркова Т.А. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г.Нечаевой. М., 1984.
6. Петерина С.В. Основы процесса нравственного воспитания в дошкольном учреждении. Ростов н/Д, 1995.
7. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А.Марковой. М., 1984.
8. Якобсон С.Г. Проблемы этического развития дошкольников. М., 1984.

Глава 8

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА

8.1. Воспитание эстетической культуры в системе целостного развития личности

Сущность эстетической культуры личности. Слово **эстетика** происходит от греческого *aisthesis*, что означает «ощущения, чувства». Предметом эстетики является человеческая чувственность, ответственная за целостное, образное постижение человеком мира. Среди категорий эстетики выделяют: прекрасное, безобразное, возвышенное, трагическое, комическое, низменное. Эстетическое – метакатегория, отражающая то общее, что присуще категориям эстетики. Традиционно понятие «эстетическое» раскрывается как художественное, относящееся к чувству прекрасного, красоте и ее восприятию, удовлетворяющее требованиям эстетики.

Эстетическое как характеристика объектов и явлений окружающего мира и мира идей объединяется в широком смысле в особую сферу человеческой деятельности – эстетическую культуру общества, а в узком – в эстетическую культуру личности. Под эстетической культурой общества понимается синтез материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством на протяжении всей истории его развития. Эстетическая культура личности — это результат активного, творческого освоения личностью культурного наследия общества.

Основы воспитания эстетической культуры личности закладываются в дошкольном детстве, как наиболее сензитивном периоде. Весь процесс образования подрастающего поколения является своеобразным процессом «окультуривания», подразумевающим приобщение к культурному наследию общества: передача знаний, формирование способов деятельности, расширение и обогащение опыта деятельности, передача норм отношений к миру, друг другу.

В настоящее время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры является одной из важнейших задач, стоящих перед дошкольным образованием.

В энциклопедии «Культурология. XX век» понятие «эстетическая культура» раскрывается как содержательно обогащенная, духовно облагороженная деятельность чувств и предполагает наличие развитых утонченных форм и их выражение. Развитие эстетической культуры позволяет говорить о формировании нового склада мировосприятия, мирочувствования и мирооценки, становясь характеристикой ценностных оснований внутреннего мира человека³⁵.

Эстетическая культура личности представляет собой своеобразный сплав личностных качеств, образующих сложную динамическую структуру, постоянно изменяющуюся в результате взаимодействия личности с прекрасным, а также взаимовлияния отдельных качеств личности друг на друга.

Основными компонентами эстетической культуры личности являются **эстетическое сознание** и **эстетическая деятельность**.

Эстетическая деятельность характеризуется наличием навыков, умений, творческих способностей. В рамках эстетической деятельности главной установкой является деятельность по законам красоты. Разработанными и самостоятельными формами эстетической деятельности являются искусство и дизайн. Дизайн – сознательное художественное формообразование предметной среды, в котором присутствуют единство художественности и утилитарности. Искусство – одна из форм общественного сознания, в основе которой лежит образное отражение явлений действительности; форма освоения мира по законам красоты, в которой есть эстетическое содержание, художественная концепция мира и личности.

Эстетическое сознание — это совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, эстетического восприятия, которые формируются в процессе непосредственного общения с социальной действительностью, природой, искусством.

³⁵ Культурология. XX век. Энциклопедия. СПб., 1998. Т. 2. С. 403.

Большинство исследователей выделяют следующие компоненты эстетического сознания: эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическая оценка, эстетическое чувство, эстетическую потребность и эстетическое суждение (Г.З.Апресян, А.И.Буров, Б.Т.Лихачев, Б.М.Неменский).

Эстетическое восприятие – начальный этап общения с искусством и красотой действительности. От его полноты, яркости, глубины зависят все последующие эстетические переживания, формирование художественно-эстетических идеалов и вкусов. Б.Т.Лихачев *эстетическое восприятие* характеризует, как «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства»³⁶. Только так возможно полноценное освоение эстетического явления, его содержания, формы. Это требует развития у ребенка способности тонкого различения формы, цвета, оценки композиции, музыкального слуха, различения тональности, оттенков звука и других особенностей эмоционально-чувственной сферы. Развитие культуры восприятия есть начало эстетического отношения к миру.

Эстетические явления действительности способны порождать богатый эмоциональный отклик, являющийся основой *эстетического чувства*, которое характеризуется как социально-обусловленное субъективное эмоциональное отношение, рожденное оценочным отношением человека к эстетическому явлению или предмету. Эстетические явления в зависимости от содержания и яркости способны возбуждать в человеке чувства духовного наслаждения или отвращения, возвышенные переживания или ужас, страх или смех.

Центральным звеном сознания является *эстетический идеал*. Ю.Б.Борев под эстетическим идеалом понимает представление о высшей гармонии и совершенстве в действительности и в культуре, которое становится целью, критерием и вектором деятельности человека.

³⁶ Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., 1992. С. 281–282.

Эстетический идеал влияет на формирование *эстетического вкуса*, определение которого раскрывается педагогами с различных позиций. А.И.Буров понимает эстетический вкус как относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, предпочтения, служащие личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений. Б.М.Неменский определяет эстетический вкус, как «невосприимчивость к художественным суррогатам» и «жажду общения с подлинным искусством». А.К.Дремов понимает под эстетическим вкусом способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства. Эстетический вкус формируется у человека в течение многих лет, его азы закладываются в дошкольном периоде становления личности.

Эстетические чувства неразрывны со способностью эстетического суждения, т.е. с эстетической оценкой явлений искусства и жизни. Эстетическая оценка явлений действительности зависит от личного опыта и эмоциональности воспринимающего субъекта и складывается на основе постижения существенных качеств объекта. А.К.Дремов эстетическую оценку определяет, как оценку, «основанную на определенных эстетических принципах, на глубоком понимании сущности эстетического, которое предполагает анализ, возможность доказательства, аргументации». Б.Т.Лихачев эстетическое суждение характеризует как доказательную, обоснованную оценку явлений общественной жизни, искусства, природы. Эстетическое суждение — это умственный акт, реализующий отношение личности к конкретному эстетическому явлению. Эстетические суждения могут характеризоваться различной степенью сложности и глубины, что зависит от характера и уровня знаний личности, ее эстетического опыта. Таким образом, сформированность у ребенка эстетических суждений позволила бы ему дать самостоятельную, с учетом возрастных возможностей, критическую оценку любому произведению, высказать суждение по поводу него и своего собственного психического состояния.

На основе повторяемости эстетических чувств формируются достаточно устойчивые эстетические потребности, которые представляют собой устойчивую нужду в общении с художественно-

эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания. Развитие эстетических потребностей означает утверждение форм самореализации личности, раскрытие ее творческих потенциалов.

Функцией эстетического сознания является эстетическое отношение. Эстетическое отношение выступает в свою очередь неким вектором, направляющим эстетическое сознание человека на восприятие, понимание, оценку явлений мира (природы, искусства, человеческих отношений). Эстетическое отношение складывается в том случае, если человек начинает воспринимать неповторимый чувственный облик людей, предметов, явлений природы, событий общественной жизни не как внешнюю сторону, а как прямое выражение внутреннего состояния, настроения, характера, судьбы. В этом случае форма становится прозрачным носителем содержания.

Н.А.Ветлугиной разработана покомпонентная модель эстетического отношения дошкольников к искусству.

Первый компонент – способность эмоционального переживания. Эмоциональное сопереживание возникает в меру доступных возрастных проявлений, способствует развитию мотивационной установки к художественной деятельности.

Второй компонент – способность к активному усвоению художественного опыта, к самостоятельному учению, к поисковым действиям. Усвоение поисковых творческих действий позволит ребенку самостоятельно переносить и применять усвоенное в новых ситуациях, что свидетельствует об уровне обучаемости ребенка.

Третий компонент – специально художественные и творческие способности, развивающиеся в процессе усвоения способов деятельности – восприятия, исполнительства и творчества.

Дошкольный возраст является ответственным этапом в процессе воспитания эстетической культуры личности человека. От того, насколько ребенок научится воспринимать красоту окружающей действительности, зависит становление его эстетических потребностей, предпочтений и понятий и впоследствии, во взрослой самостоятельной жизни, определяет качество его деятельности.

Эстетическая культура включает в себя определенную степень развития у ребенка:

- эмоционально-чувственной отзывчивости к прекрасному и безобразному, возвышенному и низменному, героическому и пошлому, комическому и трагическому в искусстве, в жизни, в природе, в быту, в труде, в поведении и деятельности, а также способности управлять своими чувствами;
- знаний и понимания сущности эстетического в искусстве и окружающей действительности, художественную грамотность, правильные представления, суждения и убеждения, связанные с эстетическим восприятием произведений искусства и явлений жизни;
- эстетического отношения к искусству, его тенденциям развития на основе овладения культурным наследием прошлого;
- творческих способностей, интереса и стремления к эстетическому освоению мира;
- причастности к художественному творчеству, практического участия в создании прекрасного в жизни и искусстве;
- потребности и стремления жить «по законам красоты» – утверждать идеалы красоты в отношениях с людьми, в труде и общественной деятельности.

В результате овладения всей эстетической культурой осуществляется эстетическое развитие личности ребенка, а также ее готовность включиться в посильное эстетическое преобразование окружающего мира.

Эстетическое развитие детей – это длительный процесс становления и совершенствования эстетического сознания, отношений и эстетической деятельности личности, который осуществляется на основе активного освоения эстетического опыта поколений.

Освоение эстетического опыта поколений может быть представлено как определенный уровень освоения личностью ценностей художественного наследия человечества.

Ценности должны иметь прочный фундамент, опираться на многовековой духовный опыт мировой и отечественной культуры, объективированный в имеющих непреходящее значение художественных образах искусства, которое выступает как фактор

целостного духовно-творческого развития растущей личности. Реализация принципа ценностной ориентации предполагает вовлечение детей во взаимодействие с окружающим миром и содействие в формировании ценностных отношений к этому миру с позиции современной культуры.

8.2. Методологические и педагогические основы эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста

Понятие эстетического воспитания. Формирование основ эстетической культуры дошкольников осуществляется в педагогическом процессе, именуемом как эстетическое воспитание.

Методологической основой эстетического воспитания является *эстетика* (от греч. *aisthetikos* – «чувствующий, относящийся к чувственному восприятию»). Эстетика является наукой о природе и закономерностях эстетического освоения действительности, о «творчестве по законам красоты». В качестве обозначения определенной области знаний термин «эстетика» был введен в научный обиход немецким философом Баумгартеном в середине XVIII в. История эстетики уходит в глубокую древность (ее ростки обнаруживаются уже в древних мифологических текстах). Предмет эстетики исторически подвижен и изменчив, развивается и усложняется в процессе общественно-исторической практики.

На каждом новом этапе ее развития обнаруживается неполнота сложившихся представлений об эстетическом отношении человека к миру и самому себе. Постоянно обогащаясь общественно-исторической практикой, в исторической перспективе предмет эстетики остается открытым. На современном этапе развития общества в связи с широким проникновением художественного начала в различные области бытия и сознания людей, необычайным расширением самой сферы эстетического освоения действительности наряду с традиционными проблемами проявления эстетического в природе и искусстве важным объектом интереса эстетической науки стали и такие получившие интенсивное развитие виды эстетической деятельности, которые выходят за пределы

художественного творчества и охватывают проблемы технической эстетики, дизайна, деятельности, направленной на формирование и упорядочение предметно-пространственной среды.

В анализируемой литературе имеется множество различных подходов к определению сущности понятия «эстетическое воспитание». Так, Б.Т.Лихачев под эстетическим воспитанием понимает «целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и в искусстве, жить и творить “по законам красоты”»³⁷. Данное определение не подчеркивает особенности эстетического воспитания дошкольника. По мнению С.А.Козловой и Т.А.Куликовой эстетическое воспитание в дошкольном возрасте – процесс, способствующий обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияющий на познание нравственной стороны действительности, повышающий познавательную активность, влияющий на физическое развитие.

По определению Л.Р.Болотиной, С.П.Баранова, Т.С.Комаровой, *эстетическое воспитание* — это организация жизни и деятельности детей, способствующая развитию эстетических чувств ребенка, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что нас окружает.

Целью эстетического воспитания является формирование основ эстетической культуры, а результатом – эстетическое развитие личности ребенка.

Для достижения данной цели решаются **задачи** эстетического воспитания детей, среди которых можно выделить две основные.

1. Развитие способности эстетического восприятия объектов действительности и искусства, которая является основой эстетических чувств, художественного вкуса, эстетического отношения и оценки.
2. Развитие способности создавать прекрасное, что предполагает развитие у ребенка таких качеств, которые будут способствовать превращению его в активного создателя, творца эстетических ценностей.

³⁷ Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. С. 284.

Решение поставленных задач обусловлено созданием определенного запаса эстетических знаний и впечатлений у детей дошкольного возраста, так как из этих источников возникает склонность, тяга и интерес к эстетическим характеристикам объектов и явлений окружающей жизни.

При раскрытии теоретических позиций задач эстетического воспитания Н.А.Ветлугиной подчеркивается необходимость воспитания эстетического отношения в адекватном развитии ребенка. Эстетическое отношение ребенка к окружающему представляет собой целую систему его индивидуальных, избирательных связей с эстетическими качествами окружающего. В *структуру эстетического отношения* ребенка входит его эмоциональный отклик на прекрасное, добрые чувства, творческая деятельность, сильное стремление к преобразованию окружающего, оценка красоты и гармонии мира. Проблему воспитания эстетического отношения автор рекомендует строить на материале художественной деятельности, так как именно в искусстве действительность находит свое непосредственное отражение.

Методы эстетического воспитания. Методы эстетического воспитания построены в соответствии с общей классификацией, наиболее распространенной в современной теории педагогики. Однако они отличаются своеобразием в связи с целями и задачами эстетического воспитания. К методам эстетического воспитания относятся:

1. *Метод побуждения к сопереживанию*, эмоциональной отзывчивости на прекрасное и осуждение безобразного в окружающем мире. Данный метод строится на способности человека воспринимать внутренний мир живой и неживой природы. Воспитателю необходимо помочь ребенку «вжиться» в образ, представленный в произведениях различных видов искусства, что в дальнейшем будет являться основой для формирования его нравственной позиции. Первоначально необходимо научить ребенка сочувствовать героям сказок, и только после этого он будет способен к сопереживанию в реальной жизни.

2. *Метод убеждения* в процессе формирования эстетического восприятия, первоначальных проявлений вкуса. Этот метод действует в том случае, если при встрече с социальным, природным окружением внимание ребенка привлекается к прекрасному и

возвышенному. Для этого необходимо организовать образовательную среду в соответствии с эстетическими требованиями.

3. *Метод приучения, упражнения* в практических действиях, направленных на посильное преобразование детьми эстетических качеств окружения, на совершенствование культуры своего поведения. Важно организовать в дошкольном возрасте регулярное упражнение в практической художественно-эстетической деятельности, так как в дальнейшем ребенку будет необходимо самостоятельно ориентироваться на свой опыт преобразования предметного мира. Это должно стать не только его целью, но и потребностью.

4. *Метод поисковых ситуаций*, побуждающих к творческим и практическим действиям. Воспитатель создает проблемную ситуацию, связанную с эстетическо-художественной деятельностью, и организует ее самостоятельное решение или решение под руководством педагога. Результатом выхода из поисковой ситуации является овладение специфическими для каждого вида художественной деятельности общими способами действий (придумывание загадок, рифмирование слов, проектирование и конструирование композиции любого произведения и т.д.).

Перечисленные методы могут быть использованы в дошкольном образовании с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Классификация методов эстетического воспитания в зависимости от оснований может быть различна, поэтому важно иметь представление о классификации методов не только воспитания, но и обучения в теории педагогики, не забывая об авторской интерпретации каждого метода.

Средства эстетического воспитания. Средствами эстетического воспитания детей дошкольного возраста являются искусство, художественная деятельность, эстетика быта и природа.

1. *Искусство.* Приобщение детей к искусству в дошкольном возрасте осуществляется через ознакомление их с художественными произведениями таких видов искусства, как музыка, литература, театр, хореография, фольклор, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство. Являясь продуктом художественно-эстетической деятельности человека, художественное произведение отображает особое отношение художника к предмету и к миру в целом, духовный мир автора, мироощущение

целой эпохи, целой культуры, оно выражает ту ценность, которую имеет в глазах художника окружающая жизнь. Воспринимая произведение, ребенок переживает знание о мире как свое собственное ощущение, углубляет свою личность, приобщается к миру и к человечеству. Ценность художественных произведений в процессе эстетического воспитания заключается в том, что для ребенка становится возможным понимание содержания мировоззренческих позиций (добро, зло, счастье и др.), жизненных отношений (дружба, любовь, забота и др.) обычных объектов и известных историй.

2. *Художественная деятельность.* В дошкольном образовании используются разнообразные виды художественной деятельности, которые могут быть организованы взрослыми (родителями, воспитателями) либо осуществляться по инициативе детей без непосредственного участия педагогов. Различают четыре вида художественной деятельности дошкольников: изобразительная, музыкальная, театрализованная и художественное конструирование. В процессе организации художественной деятельности важно поощрять фантазию и воображение ребенка, его способность к импровизации, поддерживать детскую непосредственность, стимулировать детей к созданию творческих работ по собственному замыслу – художественному воплощению того, что для них интересно и эмоционально значимо. Художественная деятельность предполагает: восприятие произведений искусства (музыки, литературы и др.), исполнительство (пение, выполнение танцевальных движений и др.) и самостоятельное творчество детей в разных видах деятельности.

3. *Эстетика быта.* На ребенка дошкольного возраста оказывают значительное воздействие:

- окружающие предметы, которыми пользуется ребенок (игрушки, одежда и т.п.), поэтому такие вещи должны вызывать у ребенка положительные эмоции;
- дизайн помещений (дом, дошкольное образовательное учреждение);
- отношения между окружающими его взрослыми и детьми дома, в дошкольном образовательном учреждении, на улице.

Ребенок дошкольного возраста в силу своих возрастных особенностей не может самостоятельно создавать быт, поэтому

большое значение в создании окружающей обстановки отводится роли взрослого. Окружающие ребенка взрослые и старшие дети должны привлекать внимание малыша к окружающей красоте, активно вовлекать малыша в посильный процесс создания красоты быта.

4. Природа. Период дошкольного детства – сензитивный период в восприятии красоты природы и в запечатлении ее в чувствах и мыслях. Являясь средой обитания человека, природа включает в себе огромные возможности разностороннего воздействия на формирование его личности. Первостепенно природа выступает условием эстетического воспитания и развития ребенка. Средством она становится, когда педагог целенаправленно использует ее в педагогическом процессе при организации различных видов художественно-эстетической деятельности ребенка. Знакомство с природой происходит через наблюдения, которые организуют взрослые, помогая ребенку увидеть красоту родной природы. Эмоциональная отзывчивость на красоту природы у дошкольников развивается в процессе совместного переживания эмоций радости, сострадания, удивления, восхищения. Для этого педагогу необходимо подобрать такие слова, которые смогут расширить представления и обогатить впечатления ребенка, чему будут способствовать художественные произведения различных жанров и видов искусств о природе.

Т.С.Комарова такие средства эстетического воспитания как эстетика быта и природа объединяет в единое целое, именуемое *окружающей действительностью*.

Условия эстетического воспитания. Воспитание детей дошкольного возраста, готовых не только к восприятию эстетики жизни, но и к созданию объектов, обладающих эстетической ценностью, невозможно без создания силами педагогов, родителей и общества специальных условий, необходимых для возникновения и культивирования у детей эстетических чувств, переживаний и опыта художественной деятельности. В дошкольный период детства ребенок активно осваивает не только эталоны цвета и формы, но и эталоны красоты. Жизнь по законам гармонии и красоты в деятельности и во взаимоотношении с людьми будет потребностью и необходимостью человека в том случае, если с младенчества он будет окружен красотой, отсутствие таковой

будет восприниматься как дискомфорт, как нечто противоестественное. Насыщенность жизни детей эстетическими впечатлениями позволяет формироваться эстетическому сознанию, поскольку опыт восприятия эстетических явлений – это та начальная ступень, на которой строится эстетический вкус, идеал, потребности, складываются основания для его творческой деятельности.

Влияние на эстетическое развитие ребенка зависит от разнообразия и взаимодополняемости используемых в педагогическом процессе средств эстетического воспитания. В этом случае важна именно комплексность в подборе средств воспитания в дошкольном учреждении, поскольку доминирование одного средства с явным ущемлением другого может привести к однобокости эстетического воспитания. Так, например, если перед детьми явно не ставится возможность любования природными явлениями и объектами, то человеку, будучи уже взрослым, очень сложно видеть в окружающем мире проявление чего-то живого и уникального, что в свою очередь является толчком к творчеству, является основой единства с миром.

Еще одним важным условием качества эстетического воспитания ребенка является *эстетическая культура* взрослых, в первую очередь, педагогов и родителей, так как они являются ориентиром и примером для подражания. С этой целью педагогам необходимо постоянно заботиться о собственном эстетическом самосовершенствовании (расширение кругозора, опыта творческой деятельности) и повышать эстетическую культуру в семье путем индивидуальных бесед о необходимости эстетического воспитания ребенка дошкольного возраста, специальных творческих заданий, ориентированных на совместное творчество детей и их родителей, рекомендаций по эффективности эстетического воспитания в семье.

Накопление ребенком разнообразного опыта художественной деятельности и эстетических переживаний позволит совершенствовать специальные навыки и умения, связанные непосредственно с разнообразными художественно-эстетическими видами деятельности (рисование, конструирование и т.д.), что в свою очередь будет способствовать укреплению и развитию его творческого потенциала. Создание подобного комплекса условий в дошкольном образовании предполагает мобильность методов,

приемов эстетического воспитания и развития, активизации профессионального творчества педагогов.

Следуя классификации С.А.Козловой и Т.А.Куликовой, выделяют следующие **формы эстетического воспитания**:

- по принципу управления деятельностью детей: под прямым руководством взрослого (занятия, экскурсии), под косвенным руководством взрослого (самостоятельная художественная деятельность детей);
- по способу объединения детей: совместная деятельность детей и взрослого (фронтальная, групповая, индивидуальная);
- по видам деятельности: занятия, экскурсии, праздники, развлечения, выставки, игры-драматизации, театрализованные игры.

Самостоятельная художественная деятельность является достаточно значимой формой организации эстетического воспитания, несмотря на то, что педагог напрямую ей не руководит. Задача педагога в данном случае сводится к следующему: 1) организация необходимого для творчества ребенка пространства – эстетической предметной среды, необходимых материальных условий; 2) создание самой атмосферы творчества путем привлечения внимания к примеру самострельной творческой деятельности; 3) обеспечение накопления ребенком эстетических впечатлений, опыта восприятия, деятельности, т.е. «строительного материала», так необходимого для работы механизма воображения. Самостоятельная художественная деятельность детей является таковой в том случае, если возникает и осуществляется по инициативе детей для удовлетворения их индивидуальных потребностей. С.А.Козлова и Т.А.Куликова отмечают, что такая деятельность зачастую носит синтетический характер (объединяются разные материалы, способы работы) и коллективный характер (дети объединяются в игровой деятельности).

Самостоятельная художественная деятельность в детском коллективе дошкольного учреждения непосредственно связана с той работой, которую воспитатель проводит целенаправленно и систематически в течение всего процесса обучения и воспитания детей. Такая организованная педагогическая работа осуществляется в виде специализированных занятий, экскурсий, театрализованных игр, праздников и развлечений, выставок.

Занятия по различным видам художественной деятельности (по развитию речи, изобразительной деятельности, музыке) проводятся в соответствии с содержанием программы дошкольного образовательного учреждения. Проводимые занятия носят обязательный характер, осуществляются под руководством взрослых и при участии всех детей группы в художественной деятельности. На таких занятиях формируются общие и специальные умения и навыки, необходимые детям для самостоятельной творческой деятельности.

Экскурсии, организованные на природу, в город, в музей, к памятникам культуры позволяют воспитывать эстетическое отношение у детей на основе накопления эстетических впечатлений, чувств и суждений. Педагогу следует заранее определить и изучить место проведения экскурсии, составить план экскурсии и размещение детей на объекте. Если в организации экскурсии принимает участие экскурсовод (например, в музее), то педагогу следует заранее обсудить с экскурсоводом содержание предлагаемой информации с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Театрализованные игры и игры-драматизации, сочетающие в себе художественное слово, музыку, декоративное искусство, пантомимику, организуются под руководством педагога. Организация таких игр способствует развитию эстетического восприятия и потребности в общении с искусством, развитию специальных, общих художественно-творческих способностей дошкольников и реализации их в различных видах деятельности.

Праздники и развлечения, как формы эстетического воспитания, вызывают наибольший эмоциональный отклик и проявление творческой активности у детей дошкольного возраста. Праздники обычно посвящаются определенным календарным датам, связанным с общественной жизнью (страны, региона, города, детского сада), народными и религиозными традициями. Развлечения могут носить тематический характер (викторины, конкурсы, вечера). При организации праздников и развлечений педагогу необходимо правильно подобрать форму проявления активности для каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

Выставки детского творчества являются неотъемлемой частью эстетической среды детского сада. Систематичность и задействование каждого ребенка, регулярность обновления экспозиции позволяют педагогам воспитывать эстетический вкус, развивать творческие способности детей.

Наряду с эстетическим воспитанием и развитием дошкольника, при организации перечисленных форм педагогами решается целый комплекс воспитательных задач – задачи интеллектуального, нравственного, физического развития.

Эстетическое развитие личности. Под «эстетическим развитием» подразумевается процесс приобретения эстетических качеств, который предполагает изменение, накопление, приобщение человека к эстетическому потенциалу общества, освоение эстетических способностей.

Эстетическое развитие – это не результат внешнего осознанного и планируемого воздействия на человека, а факт его бытия, феномен его уникальной жизни, уже ставшая определенностью его существования. В данном случае эстетическое развитие не может на сто процентов зависеть только от процесса эстетического воспитания, организуемого взрослыми, поскольку развитие – это процесс скрытый, опосредованный индивидуальными особенностями каждого ребенка: темпераментом, особенностями восприятия, мышления, памяти. Поэтому сложность и важность процесса эстетического воспитания заключается, прежде всего, в лично-относительно-ориентированном подходе к каждому ребенку, выстраивании индивидуальной программы, предполагающий оригинальный комплекс методов и приемов. Абсолютно эстетически не развитых людей нет, можно лишь говорить о разных уровнях развития человека, определяемых возрастными и социальными факторами.

Н.А.Ветлугина выделяет три уровня эстетического развития детей дошкольного возраста. На первом, самом низком, уровне эстетического развития ребенок эмоционально радуется изображению знакомых предметов, которые он узнал на картине, но еще не образу. На втором уровне эстетического развития ребенок начинает не только видеть, но и осознавать те элементарные эстетические качества в произведении, которые делают картину для него привлекательной. На третьем, самом высоком, уровне эстетического развития дети-дошкольники поднимаются до способности

воспринимать больше, чем заложено во внешних признаках изображаемого явления. На этом уровне ребенок оказывается способным уловить внутреннюю характеристику художественного образа, не лежащую на поверхности.

Эстетическое развитие – процесс постоянный и не может быть запрограммирован рамками только образования (дошкольного и школьного), тем не менее, эстетическое воспитание и развитие в образовательных учреждениях является процессом наиболее управляемым, а значит, наиболее значимым в понимании педагогов.

8.3. Художественное развитие и воспитание ребенка

Художественно-эстетическое развитие и воспитание ребенка. В педагогике и психологии разделяются понятия *художественное* и *эстетическое воспитание*. Под художественным воспитанием понимается процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитываемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве. Искусство является своеобразной моделью человеческой культуры, концентрированным выражением идеала эпохи, соответственно, приобщение к художественным ценностям способствует развитию у ребенка потребности в активной деятельности по законам красоты.

Художественное воспитание предусматривает развитие эстетического восприятия содержания и форм произведений искусства, формирование художественного вкуса, способностей и склонностей к исполнительской и творческой деятельности в определенном виде искусства. Главная цель художественного воспитания заключается в том, чтобы каждый человек, независимо от его будущей профессии, приобрел способность так относиться к жизни, к природе, к другому человеку, к истории своего народа, ценностям культуры, как относится ко всему этому настоящий художник. Процесс художественного воспитания представляет собой сочетание двух основных видов деятельности: восприятия художественных произведений (потребление искусства) и художественного творчества.

Работа по художественному и эстетическому воспитанию строится на следующих **принципах**:

- эстетическое воспитание осуществляется во взаимосвязи со всей воспитательно-образовательной работой в дошкольном учреждении;
- детское творчество связано с жизнью, эта связь обогащает содержание детской художественной деятельности;
- художественно-эстетическая деятельность детей органично связана с жизнью группы, детского учреждения в целом;
- художественно-эстетическое воспитание осуществляется в единстве с общим психическим развитием детей;
- вариативность содержания, форм и методов художественной деятельности;
- индивидуальный подход в эстетическом воспитании, основанный на выявлении индивидуальных различий детей и определении оптимальных путей развития творческих способностей каждого ребенка;
- всеобщность эстетического воспитания и занятий с детьми художественным творчеством, выражающаяся в том, что эстетическим воспитанием и художественной деятельностью охватываются все дети без исключения;
- практическая значимость продуктов художественно-творческой деятельности детей (широкое использование созданных детьми произведений в жизни группы, детского учреждения в целом, чтобы дети видели нужность созданного ими);
- систематичность работы по эстетическому воспитанию, которая должна осуществляться в течение всего дня, начиная с прихода детей в детский сад.

Обучение искусству носит эстетически-воспитывающий и развивающий характер. Н.А.Ветлугина характеризует **методы** художественного обучения и эстетического воспитания как способы совместной деятельности воспитателя и ребенка, направленные на освоение последним опыта эстетической деятельности, на формирование его способа действия и на развитие художественных способностей.

Методы и приемы художественного обучения определяются задачами, методами эстетического воспитания и различных сторон

педагогического процесса. Взаимосвязь методов и приемов зависит от целевых позиций:

- источники знаний (применение наглядных средств, ТСО, приемов словесно-образных, эмоциональных пояснений);
- виды художественной деятельности и их учебные задачи (приемы развития художественного восприятия, репродуктивной и творческой деятельности в соответствии с программами художественного дошкольного обучения);
- типы и этапы художественных занятий (специфика приемов отдельных видов деятельности);
- задачи развития художественных, творческих способностей (приемы развития специальных способностей);
- учет возрастных возможностей детей (игровые приемы, поисковые ситуации);
- индивидуальный, дифференцированный подход (приемы индивидуального, группового и фронтального подхода).

В целом лишь комплексный подход, учитывающий все взаимосвязи методов, приемов и факторов педагогического процесса может дать оптимальный результат в процессе художественного образования.

Под *художественным образованием* понимается процесс освоения личностью совокупности знаний, умений и навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества. В свою очередь, *художественное развитие* основывается на приобретенном умении общаться с миром художественных ценностей.

Комплекс ведущих компонентов художественного развития ребенка, по мнению Н.А.Ветлугиной, включает в себя: 1) способность эмоционального переживания; 2) способность к активному усвоению художественного опыта, к самостоятельному учению, к поисковым действиям; 3) специально художественные творческие способности.

Развитие художественного творчества детей. Н.А.Ветлугина отмечает, что основной путь художественного развития ребенка – самостоятельное творчество. **Понятие творчества** в психологии и педагогике развивалось от позиции, характеризующей творчество как создание нового продукта, обладающего общественно значимой ценностью, и до позиции, описывающей творчество как

выход из проблемных ситуаций и даже стиль жизни. Л.С.Выготский замечает, что «...творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев»³⁸.

Отталкиваясь от общепринятых представлений о творчестве необходимо отметить особенности проявления детского творчества. В.Н.Шацкая определяет детское художественное творчество как метод наиболее совершенного овладения определенным видом искусства. Детское художественное творчество, по мысли Е.А.Флериной, – это сознательное отражение ребенком окружающей действительности, которая построена на работе воображения, на отражении своих впечатлений. В этом случае ребенок не копирует, а перерабатывает опыт восприятия окружающего мира в зависимости от эмоционально-личностного отношения к изображаемому. По мнению педагогов, продукты детского творчества не несут объективной художественной ценности, а являются личными открытиями и достижениями ребенка, что в свою очередь определяет его развитие.

Детское художественное творчество ярче всего проявляется в дошкольном возрасте. Спад творческих проявлений в дальнейшем считается следствием уменьшения роли бессознательного в регуляции поведения и возрастания критичности и рассудочности в сознании ребенка. Ребенок не просто критикует самого себя за отклонение от норматива, а перестает видеть возможность отклонения от стереотипного, предписанного социальной средой поведения. Возраст 3–5 лет наиболее благоприятен для формирования творчества еще и потому, что ребенок к этому возрасту, с одной стороны, готов к социализации, а с другой – еще не социализирован.

По мнению О.М.Дьяченко и Н.Е.Вераксы, основой творчества являются не только эмоции, чувства, переживания, жизненный опыт, но и творческое воображение, без которого невозможно создание нового.

³⁸ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. С. 6.

Характеризуя творчество детей, И.Я.Лернер выделил следующие черты творческой деятельности:

1) самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию;

2) видение новой функции предмета (объекта);

3) видение проблемы в стандартной ситуации;

4) видение структуры объекта;

5) способность к альтернативным решениям;

6) комбинирование ранее известных способов деятельности в новый.

Творческая деятельность достаточно разнообразна, но наибольший интерес для детей дошкольного возраста представляет **художественное творчество**, так как оно аккумулирует и синтезирует в себе различные виды пластических и временных искусств (изобразительное, декоративное, литературное, музыкальное).

Художественное творчество подчинено своим законам: 1) возникновение замысла; 2) нахождение плана реализации этого замысла; 3) воплощение плана в конкретной художественной форме.

Центральным звеном художественного творчества является *художественный образ* как художественное воспроизведение реальности. В художественном образе воплощаются переработанные восприятия ребенком окружающего мира, представления о нем, эмоциональные переживания. Ю.Б.Борев отмечает, что эмоциональность – исторически ранняя и эстетически важнейшая первооснова художественного образа.

О.М.Дьяченко и Н.Е.Веракса считают, что если подобрать соответствующие методы обучения, то даже дошкольники не теряя своеобразия творчества, создают произведения гораздо более высокого уровня, чем их необученные самовыражающиеся сверстники.

И.Я.Лернер утверждает, что учение творчеству имеет особый характер, оно не похоже на то, как учат знаниям и умениям. Вместе с тем творчество невозможно без усвоения определенных знаний и овладения навыками и умениями, которые могут быть как универсальными (овладение приемами фантазирования), так и специфичными для определенного вида деятельности (рисования, музыки, литературного творчества).

Помимо этого, важным становится определение и культивирование ряда факторов, влияющих на становление художественно творчества как деятельности и как способностей, в дошкольном возрасте. Среди таковых выделяются следующие:

- стимулирование художественно-творческой деятельности посредством положительного отношения взрослых к инициативе и творчеству детей;
- широкое включение в педагогический процесс игры, игровых ситуаций, игровых приемов;
- активное включение детей во все процессы подготовки к творческой деятельности с позиции авторов;
- создание творческой обстановки;
- общественная направленность занятий художественным творчеством;
- творческое отношение воспитателей к руководству детским творчеством, что определяется знанием специфики той или иной художественной деятельности, ее образного эстетического характера.

Знания, навыки, приобретенные в процессе художественного творчества, человек может переносить в трудовую, учебную, социально значимую деятельность, сферу быта и общения, доводя их до уровня эстетической.

Показатели художественного развития дошкольников.

Основываясь на том, что художественное развитие и воспитание рассматривается как часть эстетического, необходимо в первую очередь раскрыть показатели эстетического воспитания (воспитанности) и развития.

Внешним *показателем эстетической воспитанности*, по мнению Б.Т.Лихачева, является художественно-эстетическое творчество ребенка, так как в нем органично соединяется и проявляется эстетическая развитость, образованность, эстетический идеал, вкус, способность к любованию, переживанию и суждению. Отслеживание эстетической воспитанности осуществляется на основе трех основных критериев.

1. Психологические: измеряются способности ребенка адекватно воссоздавать в воображении художественные образы и высказывать оценочные суждения об отношении к произведению и собственном психологическом состоянии.

2. Педагогические: выявляется и оценивается эстетический идеал, уровень его сформированности, а также степень развития художественного вкуса (на основе предпочтений); выявляется уровень художественно-образного мышления, творческого воображения, навыки творческой деятельности.

3. Социальные: выявляется наличие эстетических потребностей и интересов к искусству, что проявляется во всем комплексе поведения и отношений ребенка.

Н.М.Сокольников в качестве главного показателя эстетического развития ребенка выделяет способность к простой и сложной синестезии (умение соотнести визуальную, тактильную и звуковую информацию). Критериями ее выступают: соотнесение цвета и формы, формы и звучания слова, изображение и метафорическая оценка его звучания, линия и музыкальная фраза, музыкальный и поэтический ритм.

Е.М.Торшилова и Т.В.Морозова выделяют следующие показатели эстетической развитости: полнота проявления чувства формы, тип его структуры. Авторы предлагают отслеживать у детей умение воспринимать эстетическую выразительность художественной формы (простая и сложная структура; восприятие настроения; чувство живописного стиля; эмоциональная характеристика цвета), эмоционально-эстетические предпочтения (по отношению к словам, живописным абстракциям, репродукциям картин, графическим портретам).

Эстетическое и художественное развитие детей определяется в целом на основе творческих характеристик общего восприятия и деятельности. Рассматривая детское творчество как неотъемлемую часть художественно-эстетической деятельности, исследователи (Н.А.Ветлугина, Т.Г.Казакова, И.Л.Дзержинская и др.) выделяют три группы показателей, характеризующих художественное творчество детей: а) отношения, интересы, способности детей; б) способы творческих действий; в) качество детской продукции.

Для определения уровней эстетического воспитания детей дошкольного возраста целесообразно использовать взаимодополняющие тестовые методики и творческие задания, разработанные Е.М.Торшиловой и Т.В.Морозовой. Кроме того, можно использовать тесты, отражающие специфику отдельных видов

художественно-творческой деятельности детей (изобразительное творчество, детское конструирование, литературное и музыкальное творчество).

8.4. Содержание эстетического и художественного воспитания детей в современных программах детских образовательных учреждений

Программа «Синтез искусств в эстетическом воспитании» (авторы О.А.Куревина, Л.С.Васильева) является по своему характеру развивающе-обучающей и направлена на формирование эстетической активности и художественного мышления, на выработку навыков восприятия различных видов искусства, а также на выявление способностей самовыражения через различные формы творчества детей.

Теоретической и методологической основой программы является рассмотрение общих закономерностей функционирования и восприятия произведений различных видов искусства как форм отражения материального и духовного единства мира с учетом их специфики и особенностей.

В программе представлены разделы «Развитие речи», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Пластика, ритмика и театральные формы». Программный материал строится на выявлении принципов взаимосвязи литературы, музыки, изобразительного искусства и театра.

Построение программы по горизонтали и вертикали четко организует взаимовлияние, взаимодействие различных видов искусств. Например, целостность эстетического восприятия ребенком композиции произведений искусства достигается через решение следующих задач: рассказать о структуре речи; научить выделять музыкальные фразы и предложения в песнях (музыка); дать представление о различном характере рисунка, о соотношении изображения предметов в линейной перспективе; научить определять расположение предметов на полотне картины (изобразительное искусство); рассказать о пространственной относительности; научить ориентироваться в пространстве, перестраиваться в нем (пластика, ритмика, театральные формы).

Реализация программы подразумевает широкую вариативность в выборе иллюстративного материала, способов активизации художественного мышления.

Программа «Красота, радость, творчество» эстетического воспитания детей 2–7 лет (авторы Т.С.Комарова, А.В.Антонова, М.Б.Зацепина) является целостной, интегрированной по всем направлениям эстетического воспитания, основывающегося на разных видах искусства (музыкального, изобразительного, литературного (как классического, так и народного), театрального), осуществляемого средствами природы, эстетической развивающей среды, разнообразной художественно-творческой деятельности: музыкальной, изобразительной (рисование, лепка, аппликация, конструирование), художественно-речевой, театрализованной.

Программа содержит разделы: «Искусство в жизни ребенка», «Эстетическая развивающая среда», «Красота природы», «Знакомство с архитектурой», «Литература», «Изобразительная деятельность», «Музыкальная деятельность», «Досуг и творчество», а также приложения.

В названии программы заключена ее направленность. Познавая красоту окружающего мира, произведений искусства, ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых и возникают более глубокие чувства: радость, восхищение. Формируются образные представления, мышление, воображение.

Программа нацелена на развитие ребенка, которое авторы видят в приобщении детей к здоровому образу жизни в результате разностороннего воспитания.

В программе большое внимание уделяется сенсорному воспитанию детей, развитию их восприятия (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического), перцептивных действий, постоянному обогащению сенсорного опыта детей как основы познания предметов и явлений и тех свойств, которые дети будут передавать в своем творчестве.

При разработке программы авторы опирались на принципы общей дидактики (связи с жизнью, систематичности и последовательности, индивидуального подхода в обучении и художественном развитии детей, наглядности и др.) и дидактики частных методик (методики музыки, изобразительной деятельности,

художественно-речевого развития). Эти принципы связаны со спецификой того вида искусства, который лежит в основе той или иной художественной деятельности.

Программа строится на основе обучения, которое носит развивающий характер, способствует эстетическому, нравственному и интеллектуальному развитию детей.

Еще один важный принцип данной программы – принцип интеграции как важнейшей качественной характеристики, определяемой глубокой взаимосвязью разных видов искусства и разнообразной художественно-творческой деятельности. Интеграция базируется на ряде положений, вытекающих из специфики искусства.

Интеграция охватывает все виды деятельности: игры – дидактические, подвижные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые; изобразительную, музыкальную и театрализованную, а также художественно-речевую деятельность. Особое внимание в программе обращено на принципы народности, культурно-сообразности, взаимосвязи эстетического воспитания с интеллектуальным и нравственным, индивидуального подхода, преемственности в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста.

Большое место в программе отводится художественной литературе и фольклору (потешки, пословицы и др.) как искусству, которое в разных формах широко используется в работе с детьми.

Программа «Музыкальные шедевры» (автор О.П.Радынова).

Цель программы – формирование основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста.

Автором впервые создана научно-обоснованная и методически выстроенная система формирования основ музыкальной культуры детей, включающая принципы, содержание, методы и формы работы, учитывающие индивидуальные и психофизиологические особенности детей, взаимосвязанные со всей воспитательно-образовательной работой в ДОУ.

Ядром понятия «музыкальная культура дошкольника» является эмоциональная отзывчивость на высокохудожественные произведения музыкального искусства, которая играет для ребенка роль первоначальной положительной оценки и способствует

формированию интереса к музыке, начал вкуса, представлений о красоте.

В центре программы – развитие творческого слышания музыки детьми, которое предполагает побуждение детей к проявлениям различных форм творческой активности – музыкальной, музыкально-двигательной, художественной.

Формирование художественной культуры детей обеспечивается отбором произведений музыкальной классики и народной музыки, являющихся для детей «эталоном красоты», определяющих содержание музыкального образования, пересмотром технологии изучения репертуара на основе создания гибкой, адаптивной модели систематизации музыкальных произведений по разработанным принципам: тематическому, концентрическому (цикличности), контрастного сопоставления произведений, синкретизма, адаптивности. Основной принцип построения программы – тематический («Музыка выражает настроения, чувства, характер людей», «Песня, танец, марш», «Музыка рассказывает о животных и птицах», «Природа и музыка»).

Программа «Синтез» (авторский коллектив под руководством К.В.Тарасовой) представляет собой цельную педагогическую систему (задачи, цели, формы) эстетического развития ребенка на основе взаимодействия искусств – музыки, изобразительного искусства и художественной литературы. Полностью сохраняя специфику каждого из видов искусства и его функции (гносеологическую, аксиологическую, суггестивную, просветительскую, коммуникативную и эвристическую), авторы убедительно раскрывают возможности целостного воздействия искусства на чувства ребенка. Удачно используются в содержании программы жанры оперы и балета, которые очень близки и понятны детям.

Программа «Эстетическое обучение и воспитание детей: Экспериментальная программа от 3 до 10 лет» (авторы Г.В.Арязмова, З.П.Морозова, Т.Д.Стульчик) опирается на разработки лаборатории изобразительного искусства под руководством Б.П.Юсова.

В основу программы положена идея раннего обучения ребенка музыке, изобразительному искусству, танцу и другим видам эстетической деятельности (занятия и игры, связанные с искусством).

Авторы объединяют материал по темам: тема, способствующая образному видению мира; тема-игра, учитывающая специфические особенности конкретного возраста и мира детей в целом. Программа конкретизируется по возрастам детей (3 года – «Мир насекомых и животных» (окружающий мир раскрывается в звуках, красках, танцах); 4 года – «Мир животных и птиц» (продолжается и развивается тема предыдущего года, с учетом возрастных изменений др.)). Такое тематико-образное построение программы позволяет сочетать, соединять вербальный, зрительный, двигательный и другие анализаторы восприятия. Их синтез, по мнению авторов, должен дать хороший результат.

Разные виды искусства используются по принципу интеграции: изобразительные задания включают использование музыкальных произведений, хореографии; занятия музыкой сочетаются с просмотром живописных полотен, танцем, сказкой. Акцент при развитии эстетического восприятия делается не на специфике того или иного вида искусств, а на особенностях и способностях самого ребенка. Таким образом, происходит целостное развитие детей: зрительных, кинестетических, тактильных и слуховых ощущений и восприятий.

«Программа воспитания в детском саду».

Работа по эстетическому воспитанию в детском саду тесно связана со всеми сторонами воспитательного процесса, формы организации ее очень разнообразны, и результаты проявляются в различных видах деятельности. Работа эта предусматривает:

- воспитание эстетического отношения к окружающей действительности через ознакомление с общественными и природными явлениями в быту, в процессе труда, игры;
- эстетическое воспитание средствами искусства (художественное воспитание, развитие творческих способностей).

В «Программе воспитания в детском саду» сформулированы основные задачи развития эстетического отношения к окружающей действительности, интересов, способностей детей. Указан объем знаний, представлений, навыков и умений, которые должен усвоить ребенок с учетом его возрастных возможностей. Воспитание эстетического отношения к окружающему способствует формированию многих качеств личности ребенка. Это сложный и длительный процесс, в котором трудно четко фиксировать

возрастные этапы. Программа же художественного воспитания, которое ведется на занятиях, может быть сформулирована довольно четко. На основе научных исследований удалось определить объем знаний и навыков по каждому виду художественной деятельности, а также уровень развития способностей и воспитанности детей различных возрастных групп.

Одна из важных задач воспитания в детском саду — подготовка ребенка к школе. Поэтому содержание работы в подготовительной к школе группе (дети 6–7 лет) строится таким образом, чтобы в ней учитывались требования современной школы и перспективы ее развития. Подготовленность ребенка к школе проявляется не только в накоплении им необходимых знаний и навыков, но и в умении свободно ориентироваться и действовать в новой ситуации. Хорошие результаты достигаются в том случае, если на каждом этапе обучения и воспитания педагог опирается на уже усвоенное детьми и ориентируется на то новое, что ждет ребенка на более высокой ступени.

Программа эстетического воспитания направлена на формирование восприятия, воображения, памяти и на развитие интересов, чувств, склонностей и способностей, которые содействуют возникновению активного отношения к жизни. Проявление этих качеств и их развитие проследить труднее, чем конкретные результаты обучения знаниям и навыкам. Важно определить последовательность этого развития. В дошкольном детстве эстетическое отношение к окружающему проявляется в своеобразных формах, постепенно, порой малозаметно. Например, если трехлетние малыши вступают в сюжетную игру по инициативе воспитателя и играют с его помощью, то детям четырех лет воспитатель предлагает играть самостоятельно, и они могут даже придумать сюжет, пятилетним предлагается самостоятельно найти сюжет и развернуть действия, а старшие делают это и по собственной инициативе. Начиная с доступных и простых, постепенно требования усложняются. Так, в младшей группе дети, играя со строительным материалом, расставляют кубики ровно, один к другому. Более старшие расставляют кубики симметрично по форме и цвету, укладывая их аккуратно и красиво. Некоторые отклоняются от симметрии, проявляя инициативу и выдумку в сочетании линий и красок. Таким образом, в результате выполнения

самых простых требований у детей раннего возраста формируется чувство ритма, формы, цвета. Для того чтобы научиться понимать прекрасное в искусстве и жизни, необходимо пройти длинный путь накопления элементарных эстетических впечатлений, зрительных и слуховых ощущений, необходимо определенное развитие эмоциональных и познавательных процессов. Предлагаемая программа раскрывает специфику этого процесса: тесное единство эстетического с другими сторонами воспитания, динамику формирования нравственных качеств личности ребенка.

Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (авторы О.Князева, М.Маханева).

Цель – формирование у детей дошкольного возраста (3–7 лет) базиса личностной культуры на основе ознакомления с бытом и жизнью родного народа, его характером, присущими ему нравственными ценностями, традициями, особенностями культуры.

Программа состоит из трех частей. В первой содержатся конкретные рекомендации по реализации программы и организации развивающей среды в ДООУ, освещаются апробированные организационно-методические формы работы, авторские приемы личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми.

Во второй части даются перспективные и календарные планы работы с детьми всех возрастных групп, в которых подробно раскрывается содержание каждого занятия.

В третью часть включены приложения с материалами из разных литературных, исторических, этнографических, искусствоведческих источников, а также словарь старославянских слов, наиболее часто употребляемых в русских народных сказках, поговорках.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте содержание понятия «эстетическая культура».
2. Охарактеризуйте основные компоненты эстетической культуры личности.
3. Составьте схему-таблицу, иллюстрирующую структуру эстетического сознания личности.
4. Охарактеризуйте понятие эстетической деятельности, используя примеры из жизни и искусства.

5. Соотнесите понятия эстетической культуры, сознания и деятельности.
6. Что такое эстетическое воспитание, каковы его задачи?
7. Назовите средства эстетического воспитания.
8. Соотнесите методы эстетического воспитания дошкольников с методами воспитания теории педагогики.
9. Раскройте роль природы, искусства, художественной деятельности, эстетики быта в эстетическом воспитании.
10. Докажите необходимость комплексного использования средств эстетического воспитания детей дошкольного возраста.
11. Каковы условия эстетического воспитания?
12. Перечислите и раскройте формы эстетического воспитания дошкольников.
13. Почему в эстетическом воспитании и развитии ребенка ведущая роль принадлежит педагогу и родителям? Обоснуйте ответ теоретическими положениями и примерами.
14. Раскройте содержание понятий «эстетическое воспитание», «художественное воспитание», «эстетическое развитие», покажите их связь и отличия.
15. Составьте схему-таблицу классификации и взаимосвязи методов эстетического воспитания и художественного обучения.
16. Объясните, что такое творчество.
17. Перечислите черты творческой деятельности.
18. В чем заключается результат художественного воспитания детей дошкольного возраста?
19. Каковы особенности художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста?
20. Разработайте занятие с детьми старшего дошкольного возраста на основе принципа вариативности содержания, форм и методов художественной деятельности.
21. Охарактеризуйте современные подходы в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. Какова их концептуальная основа?
22. Изучите содержание эстетического воспитания в разных программах для дошкольных учреждений. Дайте свое заключение по результатам сравнения программ.
23. Во время педагогической практики выявите уровень художественного вкуса детей, узнайте причины художественных предпочтений.
24. Подготовьте консультацию для педагогов дошкольных образовательных учреждений по проблемам эстетического воспитания.

Рекомендуемая литература

1. Болотина Л.Р., Баранов С.П., Комарова Т.С. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2005.
2. Боров Ю.Б. Эстетика: В 2 т. Смоленск, 1997. Т. 1.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
4. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М., 2002.
5. Кондрашов В.А., Чичина Е.А. Этика. Эстетика. Ростов н/Д, 2000.
6. Культурология. XX век. Энциклопедия. СПб., 1998. Т. 2.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., 1992.
8. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В.Запорожца, Т.А.Марковой. М., 1980.
9. Сокольникова Н.М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания. М., 1997.
10. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (теория и диагностика). Екатеринбург, 2001.
11. Эстетическое воспитание старших дошкольников средствами искусства: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических отделений вузов и педагогических колледжей. Шадринск, 1999.

ГЛОССАРИЙ

Адаптивный – способный к приспособлению к внешним требованиям, ставящий их ценность выше ценностей, значений и смыслов своей личности, добровольно подчиняющий себя заданным другими обстоятельствам.

Аксиология – наука о ценностях, ценностном восприятии мира.

Амплификация – обогащение детского развития за счет максимального развертывания детских видов деятельности, базирующихся на образных, практических формах познания окружающего мира.

Акселерация – ускорение роста и полового созревания детей и подростков по сравнению с предыдущими поколениями.

Активность личности – деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; проявляется в деятельности, в том числе творческой, в общении.

Вариативность – разновидность, видоизменение чего-либо или отдельных частей.

Взаимодействие – процесс совместного выполнения некоторого действия, влияние субъектов этого процесса друг на друга.

Воспитание – 1) социальное явление, функция общества, которая заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни; 2) специально организуемый и управляемый процесс, содействующий развитию личности.

Генотип – генетическая конституция человека, совокупность генов, полученных от родителей.

Генезис – возникновение, становление, происхождение и последующий процесс развития того или иного явления или процесса.

Графическая модель – это условный образ в виде изображения, схемы, чертежа, графика, плана какого-либо процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя».

Гуманизация – процесс, происходящий в обществе, в основу которого положено мировоззрение, проникнутое уважением к

человеческому достоинству, заботой о благе людей. Очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности ребенка как личности.

Гуманизм – направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности.

Детское художественное творчество – это сознательное отражение ребенком окружающей действительности, которое построено на работе воображения, на отражении своих впечатлений.

Детство – это этап развития человека, предшествующий взрослости; характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций. Детство, по международным нормам, закрепленным в Конвенции ООН о правах ребенка, охватывает период жизни от рождения до примерно младшего юношеского возраста (до 18 лет).

Деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Закаливание – это воспитание наибольшей устойчивости, приспособляемости организма к различным физическим воздействиям, которые поступают из окружающей среды (изменение температуры, влажности, скорости движения воздуха, степени солнечного облучения и др.).

Здоровый образ жизни – соблюдение и привычное выполнение определенных правил, которые обеспечивают гармоничное развитие человека, высокую трудоспособность, душевное равновесие и здоровье.

Здоровье ребенка – совокупность свойств организма ребенка и качеств внешнего окружения, воздействия, которые гарантируют последующее оптимальное его развитие, раскрытие всех положительных свойств личности, таланта и одаренности, обеспечение высокой физической и интеллектуальной работоспособности на максимально длительные сроки предстоящей жизни.

Здоровьесберегающий педагогический процесс в широком смысле – это процесс воспитания и обучения детей в режиме

здоровьесбережения и здоровьесобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка.

Здоровьесберегающий педагогический процесс в узком смысле – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения в ходе образования.

Зона ближайшего развития – расхождение между уровнем актуального развития (ребенок может решить задачу самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого ребенок способен достигнуть под руководством взрослых и в сотрудничестве со сверстниками. Это понятие свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. Развивающее обучение ориентировано на зону ближайшего развития.

Индивид – отдельная особь, человек как представитель биологического вида, представитель социальной общности.

Индивидуализация (не путать с индивидуальным подходом) – деятельность воспитателя и воспитанника по выявлению, поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в ребенке природой или приобретено в индивидуальном опыте.

Индивидуальность – неповторимость, уникальность свойств человека. Соотношение индивидуальных, субъектных и личностных признаков.

Компетентность – интегративная личностная характеристика человека, определяющая его способность решать разнообразные доступные задачи жизнедеятельности.

Компетенция – общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению.

Концепция воспитания – система взглядов отдельного учебного или группы исследователей на воспитательный процесс – его сущность, цель, принципы, содержание и способы организации, критерии и показатели развития.

Культурно-гигиенические навыки – это навыки по соблюдению чистоты тела, культурной еды, поддержания порядка в

окружающей обстановке и культурных взаимоотношений детей друг с другом и со взрослыми.

Личность – особое качество человека, приобретаемое им в социально-культурной среде. Социально-психологический феномен, выражающий целостность и единство всех психических процессов и качеств в человеческом индивидууме.

Методы обучения – способы работы педагога и руководимых им детей с целью приобретения последними знаний, умений и навыков, формирования мировоззрения и развития способностей

Методы эстетического воспитания – это способы совместной работы педагога и ребенка, направленные на освоение последним опыта эстетической деятельности, на формирование его способов действий и на развитие художественных способностей. К ним относятся: 1) метод побуждения к сопереживанию; 2) метод убеждения; 3) метод приучения, упражнения; 4) метод поисковых ситуаций.

Мораль – общественное явление, включающее в себя нормы и правила, определяющие и ограничивающие поведение человека в конкретном обществе. Это способ общественного принуждения человека к определенным формам и нормам поведения. Мораль бывает религиозная (христианская, мусульманская, буддийская), групповая и кастовая (преступная, сектантская, богемная).

Мутагены – факторы, вызывающие мутации.

Мутация – внезапные, скачкообразные и при этом стойкие изменения в структуре генотипа.

Навык – автоматизированный способ выполнения какого-либо действия, которое в целом регулируется сознанием.

Наглядные методы обучения – способы работы педагога и обучаемых, основанные на использовании реальных предметов и явлений (или их изображении).

Научение – результат обучения, зависимый как от методов обучения, так и от особенностей обучаемого.

Нравственность – в отличие от морали это личные интеллектуально-эмоциональные убеждения, вырабатываемые самостоятельно, определяющие направленность личности, образ жизни, поведение человека.

Обследование – специально организованное восприятие предмета в целях выявления тех его свойств, о которых важно знать, чтобы успешно справиться с предстоящей деятельностью. Метод сенсорного воспитания детей.

Образование (как социальное явление) – это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Образование – целенаправленный процесс воспитания, обучения и развития в интересах человека, общества и государства.

Обучаемость – способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности, проявляющаяся в различной степени легкости и быстроты усвоения.

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия педагога и детей, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, развитие умственных сил и потенциальных возможностей детей, выработку и закрепление способов познания и развития качеств личности.

Онтогенез – развитие индивида в отличие от вида.

Парадигма – устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач.

Педагогика оздоровления – это педагогика, направленная на сохранение здоровья, формирование здорового образа жизни у детей.

Педагогическая концепция – система взглядов, основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Концепция представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий.

Педагогическая поддержка – превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, общением, обучением, жизненным и профессиональным самоопределением.

Подход – это ориентация педагога при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей, способов педагогической деятельности.

Познавательная активность – увеличение объема знаний ребенка об окружающих вещах и изменение глубины познания, проявление любознательности, пытливости, наблюдательности.

Познавательный интерес – стремление ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, желание вникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения.

Практические методы обучения — это такие методы, при которых деятельность руководимых воспитателем детей в процессе усвоения новых знаний носит практический характер.

Предметная модель – плоскостная модель фигуры, воспроизводящая ее главные части, конструктивные особенности, пропорции, положение в пространстве.

Предметно-схематическая модель – выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними, которые обозначаются с помощью предметов-заместителей и графических знаков.

Пренатальное развитие – дородовое развитие психики, определяемое как наследственностью, так и влиянием внутриутробной среды.

Привычка – постоянная непроизвольная форма поведения, которая проявляется в ответ на определенные повторяющиеся действия.

Психическое развитие – становление специфически человеческих высших функций в процессе жизнедеятельности.

Развитие – процесс развертывания, обогащения, конкретизации и дифференциации некоторой исходной основы (Г.Ф.Гегель). Приобретение новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы.

Развитие личности – одна из ведущих целей образования, становления качеств личности на основе социализации и индивидуализации, на основе включения человека в активную деятельность и социальные отношения.

Развитие ребенка – сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке.

Рациональное питание – организация питания, которая предусматривает определенный уровень калорийности, сочетание отдельных компонентов питания по химическому составу, разнообразие пищи, правильную кулинарную обработку продуктов питания, твердо установленный режим питания и четкую организацию приема пищи, отсутствие переедания.

Режим – рациональное, четкое чередование бодрствования, сна, питания, различных видов деятельности, повторяющихся ежедневно в определенной последовательности.

Самоактуализация (самореализация) – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самобытность – своеобразие, непохожесть на других; самостоятельность в своем развитии; выбор собственного пути.

Самообразование – самостоятельное овладение человеком знаниями, умениями и навыками, совершенствование уровня самого образования.

Самостоятельная художественная деятельность детей – форма эстетического воспитания, которая возникает и осуществляется по инициативе детей для удовлетворения их индивидуальных потребностей.

Сенсорное воспитание – педагогический процесс, направленный на совершенствование и развитие сенсорных процессов: ощущений, восприятия, представлений.

Сенсорные эталоны – обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю своего развития. Каждый сенсорный эталон имеет свое словесное обозначение: меры веса, меры длины, цветовой спектр, расположение нот на нотном стане, плоскостные и объемные геометрические фигуры и др.

Синергетика – наука, исследующая процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности. Для педагогики начинает выступать как один из методологических принципов, так как в рамках целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе как раз и наблюдаются эффекты, изучаемые С.

Система – совокупность частей (подсистем), их взаимосвязей и взаимодействий.

Смысл – внутренняя глубинная основа любой вещи или явления, его суть, ядро.

Социализация – процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры.

Социализация – усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности.

Со-трансформация – одновременное взаимное изменение субъектов воспитательного процесса.

Способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности.

Средства умственного воспитания – это материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления процесса умственного воспитания детей и выполняющие функции развития. К ним относятся:

деятельность детей и предметы духовной и материальной культуры, природы.

Средства эстетического воспитания – это материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления процесса эстетического воспитания детей и выполняющие функции развития. К ним относятся: искусство, художественная деятельность, эстетика быта и природа.

Субкультура – 1) трансформированная профессиональным мышлением система ценностей традиционной культуры, получившая своеобразную мировоззренческую окраску; 2) особая форма организации людей – автономное целостное образование внутри господствующей структуры, определяющая стиль жизни и мышления ее носителей, отличающаяся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже интересами; 3) совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.п.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума); 4) в широком значении – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; 5) в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Субъектный – принадлежащий личностному опыту конкретного человека без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции научно-исторического познания. То, что существует как данность для данного сознания.

Умственное воспитание – специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности.

Умственное развитие – совокупность качественных и количественных изменений, происходящих в мыслительных процессах в связи с возрастом и под влиянием среды, а также специально

организованных воспитательных и обучающих воздействий и собственного опыта ребенка.

Условия – совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие ребенка.

Фактор – причина, движущая сила какого-либо психического изменения, явления. Связь между действием фактора и его психического следствия близка к функциональной зависимости; связь же между условием и психическим явлением, на которое он влияет, близка к вероятностной зависимости.

Фенотип – особенности человека, приобретенные в результате жизни в определенных условиях.

Физические упражнения – специальные движения, а также сложные виды двигательной деятельности, направленные на решение комплекса оздоровительных и воспитательных задач физического воспитания, на целостное развитие личности ребенка.

Художественное воспитание – процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве.

Художественное образование – процесс освоения личностью совокупности знаний, умений и навыков, формирование мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества.

Художественный образ – художественное воспроизведение реальности, в котором воплощаются переработанные ребенком восприятия окружающего мира, представления о нем, эмоциональные переживания.

Целостность – внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды.

Ценности – социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, зло, справедливость, патриотизм, любовь, дружба и т.п. Они служат эталоном для всех людей. На их формирование направлен педагогический процесс.

Эмпатия – способность понимания психических состояний других людей, сопереживание им.

Эстетика – ощущения, чувства. Предметом эстетики является человеческая чувственность, ответственная за целостное, образное постижение человеком мира.

Эстетическая культура – содержательно обогащенная, духовно облагороженная деятельность чувств, которая предполагает наличие развитых утонченных форм и их выражение.

Эстетическая культура личности – своеобразный сплав личностных качеств, образующих сложную динамическую структуру, постоянно изменяющуюся в результате взаимодействия личности с прекрасным, а также взаимовлияния отдельных качеств личности друг на друга.

Эстетическая культура общества – синтез материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством на протяжении всей истории его развития.

Эстетическая оценка – оценка, основанная на определенных эстетических принципах, на глубоком понимании сущности эстетического, которое предполагает анализ, возможность доказательства, аргументации.

Эстетические потребности – устойчивая необходимость в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания.

Эстетический вкус – относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены нормы, предпочтения, служащие личным критерием для эстетической оценки предметов или явлений.

Эстетический вкус – способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства.

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и в искусстве, жить и творить по законам красоты.

Эстетическое воспитание в дошкольном возрасте – процесс, способствующий обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияющий на познание нравственной стороны действительности, повышающий познавательную активность, влияющий на физическое развитие

Эстетическое восприятие – способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства.

Эстетический идеал – представление о высшей гармонии и совершенстве в действительности и в культуре, которое становится целью, критерием и вектором деятельности человека.

Эстетическое отношение – функция эстетического сознания человека, ориентированная на восприятие, понимание, оценку явлений мира (природы, искусства, человеческих отношений).

Эстетическое развитие детей – длительный процесс становления и совершенствования эстетического сознания, отношений и эстетической деятельности личности, который осуществляется на основе активного освоения эстетического опыта поколений.

Эстетическое развитие личности – процесс приобретения эстетических качеств, который предполагает изменение, накопление, приобщение человека к эстетическому потенциалу общества, освоение эстетических способностей.

Эстетическое сознание – совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, эстетического восприятия, которые формируются в процессе непосредственного общения с социальной действительностью, природой, искусством.

Эстетическое суждение – умственный акт, реализующий отношение личности к конкретному эстетическому явлению.

Эстетическое чувство – социально-обусловленное субъективное эмоциональное отношение, рожденное оценочным отношением человека к эстетическому явлению или предмету.

Этика – учение о морали и нравственности.

Я-концепция – образ собственного Я, система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и относится к себе.

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА ПЕРИОДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Учебное пособие

Корректор *Т.А.Фридман*
Компьютерная верстка *С.В.Зайнитдиновой*
Художник обложки *Л.П.Павлова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.02.2008. Формат 60×84 1/16
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times
Усл. печ. листов 14,25. Тираж 500 экз. Заказ 531

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: ngripic@wsmail.ru*