

1 модуль. Основы дошкольной педагогики

Лекция №5. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста в разных видах детской деятельности.

Дошкольное образование является неотъемлемой составной частью и первым звеном в системе общего образования, где происходит становление основ личности. В соответствии с общепринятой возрастной периодизацией развития человека дошкольное детство охватывает период от рождения до 7 лет, когда происходит активное формирование двигательной, чувственной и интеллектуальной сфер ребенка, развитие его речи и основных психических процессов, способностей и социально значимых качеств. Высокая интенсивность процесса формирования личности в период дошкольного детства позволяет особенно эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие с ребенком и решать задачи его развития, воспитания и обучения. Именно это положение дает основание считать проблемы целенаправленного обучения дошкольников в соответствии с их специфическими возрастными особенностями наиболее актуальными для современного этапа развития как общей, так и дошкольной дидактики.

Современное состояние отечественного дошкольного образования ориентируется именно на данные положения, что находит свое отражение в нормативных документах, определяющих отношение к подрастающему поколению, приоритетность прав детей в обществе и особенности социальной и образовательной политики: «Декларация прав ребенка» (1959), «Конвенция о правах ребенка» (1989). Наметилась очевидная тенденция к возникновению новых видов образовательных учреждений для детей дошкольного возраста как государственного, так и негосударственного характера (эстетические и оздоровительные центры, группы дополнительного образования, комплексы детский сад—школа и др.). Их деятельность связана с предоставлением населению разнообразных образовательных услуг, отвечающих возрастающим запросам родителей и ориентирующихся на поднятие общего уровня детей, развитие их индивидуальных способностей, раскрытие творческого потенциала каждой личности. Данный процесс обуславливает необходимость определения новых подходов в том числе и к обучению ребенка-дошкольника.

Становление отечественной дошкольной дидактики как науки и практики первоначального обучения детей было неразрывно связано с проблемой умственного воспитания и развития, которая рассматривалась как важнейшее направление, начиная еще с 20 — 30-х гг. XX в., в трудах известных педагогов и психологов, таких, как П.П.Блонский, П.Ф.Каптерев, Н.К.Крупская, Л.И.Красногорская, А. М. Леушина, С. С. Моложавый, Е.И. Тихеева, А. П. Усова и др. Данные исследования основывались на педагогических идеях западноевропейских мыслителей — Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, Ф.Фребеля, А.Дистервега, Д.Дьюи, М.Монтессори и многих других, развивая и дополняя их в традициях отечественной педагогической культуры.

Основой интеллектуального развития ребенка до школы считалось совершенствование сенсорной культуры, развитие речи, расширение его кругозора и накопление знаний о явлениях природы и общественной жизни. При этом неоднократно подчеркивалось, что вооружение знаниями детей дошкольного возраста является одним из условий развития психических процессов и различных видов деятельности. Тем самым предполагалось делать акцент на приоритете знаниевого компонента в общем развитии ребенка и процессе его целенаправленного обучения.

В современной дошкольной педагогике проблема организации образовательной работы в дошкольных учреждениях занимает особое место. Это связано с тем, что сегодня со всей

остротой встает вопрос о необходимости конструирования воспитательно-образовательной работы, ориентированной на принципы гуманности, ненасилия, субъектности, целостности и интегративности. Именно гуманное отношение к ребенку как субъекту воспитательно-образовательного процесса и необходимость развивать его внутренний потенциал с целью более успешного и менее болезненного прохождения активной социализации рассматриваются в качестве ведущих тенденций на современном этапе развития дошкольного воспитания и образования. Дошкольная дидактика исходит из положения о том, что полноценное развитие ребенка должно осуществляться в интересной, значимой для него деятельности. Поэтому педагогу, конструирующему образовательный процесс, необходимо представить ребенку все разнообразие присущих ему видов деятельности, педагогически грамотно согласовывая и интегрируя их между собой.

Современная образовательная стратегия ориентирует работников дошкольных образовательных организаций на целенаправленное конструирование и выстраивание обучения на основе единства процессов социализации и индивидуализации развивающейся личности. Основным требованием организации образовательной работы становится утверждение субъектной позиции ребенка в системе его жизнедеятельности. В связи с этим в теории дошкольного образования, а также в практике современных дошкольных учреждений априори признается, что процесс обучения дошкольников является одним из самых неразработанных и трудоемких в воспитательно-образовательной работе.

Это объясняется, во-первых, тем, что в истории становления и развития дошкольной педагогики на различных исторических этапах преобладали разнообразные и зачастую прямо противоположные методологические подходы и предлагались самые противоречивые авторские концепции и теории обучения дошкольников; во-вторых, представлением практических работников о том, что обучение дошкольников должно строиться на основе школьной дидактики и приближаться к классно-урочной, предметно-информативной модели обучения.

Поэтому возникает настоятельная потребность определения основных положений концептуально нового подхода к организации воспитательно-образовательного процесса, соотносящегося с современными концепциями полноценного, всестороннего развития ребенка-дошкольника и собственно дидактики.

Данная потребность обусловлена, в свою очередь, целым рядом причин, связанных со значительными преобразованиями в сфере отечественной дошкольной педагогики, а именно:

- изменениями в структуре общественного дошкольного образования — созданием различных типов дошкольных образовательных учреждений (государственных и частных детских садов, детских центров с определенной направленностью воспитательно-образовательной работы, групп отдыха и целенаправленной подготовки к школе, специализированных детских садов и т.д.) на основе реализации существующего социального заказа;
- появлением вариативных общих и парциальных программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста, ориентированных на различные подходы к процессу целенаправленного развития ребенка и освоения им окружающего мира («Детство», «Истоки», «Золотой ключик», «Мы», «Радуга», «Развитие», «Росток» и др.);
- разработкой педагогических технологий реализации данных программ, ориентированных на различные виды детской деятельности и формы организации воспитательно-образовательной работы с дошкольниками в зависимости от общих и конкретных педагогических целей, направленности программы, материально-технической оснащенности детских садов и сложившихся традиций освоения детьми «поля человеческой культуры».

Традиционно в истории дошкольной дидактики теоретические основы обучения определялись исходя из общих дидактических характеристик процесса обучения, а именно: обучение основано на учете психологических закономерностей развития детей дошкольного возраста; опирается на ведущую роль педагога; носит организованный характер, преследуя цель сообщения знаний детям, овладения ими навыками и умениями. Одновременно попытки практической реализации этой идеи приводили к широкому использованию в детских садах школьных форм и методов работы, которые ориентировали на широкое вовлечение детей в активную деятельность. Данный момент имел позитивное значение для развития дошкольной дидактики, так как способствовал формированию идеи о необходимости целенаправленного развития детской активности и самостоятельности как основных условий познания причинно-следственных связей и сущностных особенностей природных и социальных явлений. Это привело к возникновению тенденции некоторого преувеличения познавательных способностей дошкольников и особенностей развития их психических функций и соответственно к переоценке возможностей детей в освоении сложных законов окружающей действительности и преобладанию в отечественной дидактике знаниевой концепции приобретения детьми сведений об окружающем. Психологическая нерациональность и педагогическая ошибочность подобной обучающей модели объясняются, как отмечала классик дошкольной дидактики А. П. Усова (1898—1965), тем, что значительную часть информации ребенок получает без специально организованного обучающего процесса — в повседневном общении с родителями, взрослыми и сверстниками. Именно таким образом происходит накопление ребенком личного опыта, через призму которого он воспринимает и систематизированные знания в процессе обучения на специально организованных занятиях, а также создается «режим максимального благоприятствования» для развития его личности. В целом целенаправленное обучение рассматривается как существенное средство общего воспитания и развития ребенка-дошкольника, а успешность его обучения до школы зависит от приобретения полноценных знаний, умений и навыков как в совместной деятельности, так и вне их, в целях обеспечения целостности познавательной деятельности ребенка.

В связи с этим следует рассматривать как особенности конкретного, целенаправленно организованного механизма освоения и осмысления окружающего бытия посредством организации коллективных форм обучения дошкольников — совместной деятельности, так и новые подходы к созданию условий для самостоятельного постижения детьми социальных и природных закономерностей. Данный процесс может строиться на основе сочетания различных типов обучения — прямого, непрямого, опосредованного, проблемного, каждый из которых имеет свои специфические особенности и обладает определенной познавательной ценностью.

Становление теории дошкольного образования происходило параллельно с развитием детской психологии, что способствовало определению следующих характерных особенностей организации обучения дошкольников:

- «изустный» (В.Ф.Одоевский), «докнижный» (К.Д.Ушинский) характер передачи знаний педагогом детям;
- личный пример взрослых в различных видах деятельности (рисование, пение, ритмические движения, творческие рассказы и т.д.) как способ активизации умственного воспитания детей;
- наличие на занятии дидактических пособий, дидактических игр, «сюрпризных моментов», игровых заданий, динамичной и красочной наглядности как средства концентрации внимания, повышения восприимчивости и заинтересованности детей;

- ознакомление дошкольников на занятиях с окружающей действительностью и овладение элементарными причинно-следственными связями, которые носят программный характер.

В целом сущность целенаправленного образования детей раннего и дошкольного возраста заключается в концентрированном отражении социально-культурных потребностей общества и их удовлетворении посредством координации специальным образом организованного и стихийно-жизненного учебно-воспитательного процесса. В педагогике традиционно категория «обучение» рассматривается как самостоятельная и специфичная, отличная от категории «воспитание», однако данное положение не относится к дошкольной дидактике, отличительной особенностью которой является именно интеграция данных понятий и собственно педагогических явлений.

Советский период развития дошкольной дидактики в целом характеризовался доминирующим интеллектуализмом. Начиная с 20-х гг. XX столетия в отечественной дошкольной педагогике возникает вопрос о принципах отбора и построения программы знаний, умений и навыков детей. В отечественной дошкольной педагогике Е. И.Тихеева (1867—1943) одной из первых выдвинула идею о необходимости планомерного проведения с детьми-дошкольниками работы по их умственному воспитанию. Она писала, что в том широком плане, который имеет перед собой всякий, кто приступает к занятиям в детском саду, неизбежно должна присутствовать программа, понимаемая как определенный, заранее начертанный, приуроченный к интересам детей и условиям среды цикл знаний и представлений. При распределении занятий в детском саду следует заботиться о том, чтобы не раздроблять внимание детей, не представлять перед ними материал, с которым необходимо их познакомить, в разрозненном, бессвязном, несистематизированном виде. В плане занятий, по мнению Е. И.Тихеевой, должна быть заложена возможная последовательность: каждое новое представление, новый входящий в сознание ребенка предмет должен связываться каким-нибудь ассоциативным звеном с предшествовавшими представлениями.

Советские педагоги-дидакты имели две противоположные концептуальные позиции в рассмотрении данного вопроса. Сторонники первой утверждали, что ребенок-дошкольник может усвоить только представления об отдельных предметах окружающей действительности, но не их взаимосвязь. Так называемый «объектный», или «предметный», принцип явился основой построения «Программы воспитания и обучения детей в детском саду» 1938 г., но впоследствии данный подход был преодолен.

Развитие второй концептуальной позиции было связано с исследованиями Л. С. Выготского (1896—1934), который выявил способность детей дошкольного возраста устанавливать причинно-следственные связи и овладевать системными знаниями. Логическим развитием научных поисков стало рождение современного исследовательского направления — исследования и формирования системности знаний у дошкольников (В. И. Логинова, Санкт-Петербург). На основании этого подхода в учебнике «Дошкольная педагогика» (1988), вышедшем под редакцией П. Г. Саморуковой и В.И.Логиновой, предлагается принцип системности знаний, который современными педагогами трактуется в двух направлениях: во-первых, как систематизация знаний, во-вторых, как построение системных знаний.

Первое направление представляет систематизацию как группировку предметов в соответствии с выявленным характерным признаком (цвет, величина, использование и т.д.), объединяющим их. Второе — рассматривает системный принцип как раскрытие многообразия сторон объекта познания, выявление причинно-следственных связей, осознание закономерностей (создание предмета из материала, имеющего определенные качества и свойства, и т.д.).

Принцип научности знаний рассматривается в тесной взаимосвязи с предыдущим и, с одной стороны, представляет собой включение в содержание дошкольного образования достоверных знаний о фактах и явлениях окружающей действительности, а с другой — позволяет представить динамику развития данных явлений во взаимосвязи.

Принцип воспитывающей и развивающей направленности знаний означает введение в программу таких знаний, которые формировали бы отношение к действительности, развивали систему умений (познавательных, трудовых и т.д.).

Исходя из того, что дети дошкольного возраста начинают осваивать сложные социальные отношения, а их интеллектуальное развитие связано в первую очередь с подготовкой к школе, предлагаемые дошкольникам знания должны быть всесторонними и гармоничными, что и является следующим принципом.

Развитию самостоятельности и активности мышления дошкольников способствуют передаваемые взрослыми знания, основанные на принципе доступности. Так, необходимо, чтобы знания, включенные в программу, усложнялись с ростом познавательных и исполнительских возможностей детей.

Наряду с принципами отбора содержания знаний для детей дошкольного возраста в учебнике «Дошкольная педагогика» В. И. Ядэшко дана трактовка умственного воспитания как целенаправленного воздействия взрослых на развитие активной мыслительной деятельности детей. Интеллектуальное развитие, под которым понимается сообщение доступных знаний об окружающем мире, их систематизация, развитие познавательных способностей, формирование познавательных интересов, интеллектуальных навыков и умений, требует опоры на принципы организации воспитательно-образовательной деятельности, т.е. дидактические принципы.

Дидактические принципы, на которых основывается дошкольная педагогика, имеют много общего с основными принципами обучения в школе:

- принцип развивающего обучения;
- принцип воспитывающего обучения;
- принцип доступности обучения;
- принцип системности и последовательности;
- принцип сознательности и активности детей в усвоении и применении знаний;
- принцип наглядности;
- принцип индивидуального подхода к детям.

К вышеперечисленным принципам В. И. Логинова, рассматривая обучение как способ всестороннего развития личности ребенка, добавляет принцип прочности знаний, который рассматривается как связь обучения с повседневной жизнью и деятельностью детей (игрой, трудом), т. е. как необходимость упражнения детей в применении полученных знаний на практике, а также учета индивидуальных и возрастных особенностей. Таким образом, ребенок, овладевая навыками учебной деятельности в детском саду, осваивает и основные способы выполнения учебных заданий, что подготавливает его к обучению в школе.

Представленные принципы выступают основой для определения образовательного содержания, которое должен освоить ребенок-дошкольник. Впервые подобная опытно-экспериментальная программа была разработана известным отечественным методистом Е. И. Тихеевой для работы детского сада по методу игры-труда в 1919 г. Дошкольным работникам была предложена программа, разбитая на trimestры и определяющая совокупность знаний, умений и навыков, которым овладевали воспитанники двух возрастных групп (младшей и старшей) в процессе целенаправленной учебной деятельности.

В дальнейшем проблема определения оптимального содержания воспитательно-образовательной работы решалась в исследованиях А. М. Леушиной, А. П. Усовой, Н. А. Ветлугиной, Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой. Их дидактические положения легли в основу создания единых, типовых государственных образовательных программ, предусматривающих овладение детьми двумя категориями знаний и умений: первая — знания, приобретаемые в ходе повседневного общения с окружающим миром; вторая — знания, приобретаемые в процессе специально организованного учебного процесса на занятиях. В современном детском саду содержание обучения детей ориентируется на освоение детьми различных знаний об окружающей действительности в их взаимосвязи и взаимопроникновении, что способствует переходу ребенка из «зоны ближайшего развития» на «уровень актуального развития» (Л. С. Выготский).

Согласно современным исследованиям Т. И. Бабаевой, М. В. Крулехт, В. И. Логиновой, З. И. Михайловой, содержание знаний об окружающем мире должно включать три раздела (блока):

- мир природы,
- мир людей,
- мир предметов.

Наиболее сложным и менее разработанным является вопрос о приобщении ребенка к социальному миру в связи со значительной переоценкой ценностей в современном обществе.

В процессе ознакомления с окружающим миром предполагается решение следующих задач:

- обогащение чувственно-эмоционального опыта путем освоения детьми системных знаний и развитие на этой основе интереса к миру;
- развитие мышления ребенка в плане осознания себя и своего места в мире природы и людей;
- развитие общей культуры ребенка, включающей языковую культуру, а также культуру общения в разных условиях.

В результате осуществления этих задач ребенок приобретает ценностные установки, влияющие на становление личности и формирование отношения к познанию и средствам познания как ценности и важному личному достоянию.

Современные исследователи отмечают, что собственно воспитательно-образовательный процесс в детском саду предполагает построение модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка-дошкольника на основе следующих позиций его участников:

- субъект-объектная модель — взрослый находится по отношению к детям в позиции учителя, ставя перед ними определенные задачи и предлагая конкретные способы и действия их разрешения;
- объект-субъектная модель — взрослый создает окружающую развивающую среду, своеобразный предметный мир, в котором дети действуют свободно и самостоятельно;
- субъект-субъектная модель — позиция равных партнеров, включенных в общую совместную деятельность.

Все представленные модели имеют место в реальном педагогическом процессе ДОО, а их использование зависит от необходимости решения разнообразных воспитательно-образовательных задач. В связи с этим в современных работах рассматриваются различные формы организации процесса обучения, связанные с данными позиционными моделями и подразделяющиеся соответственно на три типа:

- Прямое знакомство детей со средствами и способами познания или отражения окружающей действительности.

- Передача информации от детей — взрослым, когда дети действуют самостоятельно, а взрослый наблюдает за их деятельностью.
- Равноправный поиск взрослыми и детьми как субъектами деятельности решения проблемы в ходе наблюдения, обсуждения и экспериментирования.
- Организация на основе представленных моделей воспитатель-но-образовательной работы с детьми осуществляется посредством создания проблемно-игровых, развивающих, образовательных ситуаций.

М. В. Крулехт отмечает, что образовательная ситуация как структурная единица образовательного процесса предполагает: вариативные формы организации, охватывающие все виды детской деятельности (занятия, экскурсии, экспериментирование, игры, коллективный труд и т.д.); включение в ситуацию разного количества участников (как детей, так и взрослых); гибкое изменение тактики субъект-субъектного взаимодействия воспитателя с ребенком, обеспечивающее постепенное развитие самостоятельности, на основе чего и происходит целенаправленное интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста и их личностное становление.

Введение в детских садах систематического обучения детей на занятиях как основной формы организации умственного воспитания дошкольников явилось важнейшим этапом развития отечественной дошкольной дидактики. А. П. Усова подчеркивала ошибочность утверждений тех педагогов, кто считал, что дошкольное обучение протекает только «во всей жизни», что ребенок-дошкольник «учится на каждом шагу», придавая тем самым занятию статус «формы организации обучения», «дидактического процесса», «организованного обучения».

В 60 —80-е гг. XX столетия, на этапе развития теории и практики дошкольной педагогики, занятию отводилась ведущая роль в передаче знаний и умений детям, их закреплении и усвоении. Разрабатывались также все организационные моменты его проведения: структура, время проведения, частота и регулярность, обстановка и длительность, содержание, основные приемы, принципы и методы обучения. Отечественные педагоги рассматривали занятие как основную форму организации обучения, которая предполагала постановку и решение конкретной дидактической задачи. Количество занятий для различных возрастных групп определялось «Программой воспитания в детском саду». Организация их проведения требовала определения и соблюдения гигиенических норм и правильности использования педагогического инструментария — приемов, методов, средств обучения.

Основными структурными компонентами занятия являются:

- организация детей, или вводная часть занятия, когда необходимо сконцентрировать внимание детей, возбудить их интерес к предстоящей деятельности;
- основная часть занятия, предусматривающая собственно процесс передачи знаний детям и их активную деятельность;
- заключительная часть, связанная с подведением итогов детской деятельности, анализом и оценкой выполненных детских работ.

В процессе проведения занятия педагог использует целесообразные методы и приемы обучения с целью проведения эффективного образовательного процесса. В. И. Ядэшко предлагает следующую классификацию методов и приемов обучения детей дошкольного возраста.

Наглядные методы включают организацию наблюдений; показ предметов, картин, иллюстраций; использование ТСО и дидактических пособий.

Словесные методы используют в тесной связи со словом, пояснением. С развитием наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста показ заменяется объяснением и педагог чаще пользуется приемом объяснения, рассказа, беседы, чтения.

Практические методы связаны с применением знаний в практической деятельности, овладением умений и навыков посредством упражнений.

Игровые методы — дидактические игры, игры-драматизации, подвижные игры, эпизодические игровые приемы (загадки, упражнения-имитации, игровые действия и т.д.).

Поскольку ведущей у детей дошкольного возраста является игровая деятельность, то дидактическая игра рассматривается как специфическое средство обучения дошкольников. Отечественные исследователи 60-90-х гг. XX в. рассматривают дидактическую игру как стимул познавательной деятельности, мотив решения дидактической задачи. Главным орудием управления педагогом познавательной деятельностью детей являются игровые правила, которые организуют детскую деятельность, развивая их самостоятельность. Дидактические игры характеризуются своеобразным способом организации воспитательно-образовательной работы с детьми. Настоящее положение связано с тем, что дидактическая игра, в отличие от занятия, предполагает не однотипность действий детей с четко выраженной учебной направленностью деятельности, а вариативность решения учебных задач и наличие значимой для дошкольника игровой мотивации. Это позволяет ребенку многократно повторять разнообразные практические операции, ощущая результаты умственных и самостоятельных практических усилий.

Современный этап развития дошкольной педагогики характеризуется тенденцией гуманизации образования, что определяет актуальное направление научных исследований, связанных с изучением личности ребенка как субъекта деятельности и нравственного поведения.

При этом совершенствование педагогического процесса и повышение эффективности образовательной работы с детьми, как отмечается в работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, проходят по следующим направлениям:

- изменение форм общения с детьми (переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка и установление доверительных, партнерских отношений с ним);
- отказ от преподнесения детям политико-идеологизированных конкретных сведений при ознакомлении с окружающим;
- изменение формы и содержания обучающих занятий, сокращение их числа за счет перехода с фронтальных форм проведения занятий на подгрупповые и изменения их содержательных характеристик;
- насыщение жизни детей лучшими образцами культурных произведений, ориентирующих на общечеловеческие ценности и расширяющие общий кругозор ребенка;

изменение организации предметной среды и жизненного пространства в помещениях ДОО для обеспечения свободной и самостоятельной творческой детской деятельности.

Современная дошкольная дидактика разрабатывает вариативные подходы к обучению детей, ориентирующие на использование инновационных методик и технологий (элементов творческого решения исследовательских задач, проблемного обучения, а также моделирования, технических средств обучения и т.д.). Для этого необходимо привлечение имеющегося личного опыта детей в процессе коллективной или индивидуальной поисковой деятельности под руководством педагога. Успешность этой деятельности зависит от навыков общения детей и способности к взаимодействию.

Опосредованное, не прямое обучение ориентирует дошкольника на выполнение исследовательской задачи собственным способом, который выбирается каждым воспитанником в соответствии со своими возможностями и потребностями и связан с использованием различных вариантов расширения собственно «поля», «пространства» обучения ребенка, его



самостоятельной исследовательской деятельности. Организация «пространства» может строиться: во-первых, как реально существующее — посредством создания материальных условий для самостановления детской личности, ее самообразования и саморазвития в специфической, специально сконструированной развивающей среде, соответствующей возрастным особенностям дошкольников; во-вторых, опосредованно — через разработку новых технологий активного взаимодействия и сотрудничества воспитателей и воспитанников и организацию разнообразных вариативных видов детской деятельности.

Первое направление организации «реального пространства» получило широкое развитие в современных исследованиях, связанных в том числе с внедрением в работу отечественных детских садов «метода М. Монтессори» и вальдорфской педагогики (антропософская концепция Р.Штейнера). Именно эти теоретические концепции построены на создании среды, развивающей и воспитывающей ребенка, служащей фоном и посредником активного взаимодействия детей и взрослых, базирующихся на претворении в жизнь личностно-ориентированной модели обучения. Под обогащенной, или развивающей, средой сегодня понимается естественная, комфортабельная, уютная, рационально организованная обстановка, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, в которой возможна активная познавательно-творческая деятельность детей. Подобное пространство оказывает значительное влияние на процесс обучения ребенка. Т.И.Бабаева, Л.М.Кларина, В.А.Петровский, Л.А.Смывина, Л.П.Стрелкова выделили принципы, на которых выстроено это пространство:

- дистантность, обеспечивающая субъект-субъектную позицию при взаимодействии;
- активность;
- самостоятельность;
- стабильность—динамичность;
- эмоциогенность;
- индивидуальная комфортность;
- насыщенность;
- структурированность;
- сочетание привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;
- открытость — закрытость; учет половых и возрастных различий детей.

Выстроенная на данных принципах развивающая среда позволяет ребенку проявить собственную активность и наиболее полно реализовать присущие ему потенциальные задатки. При этом видом деятельности, который строится на свободном сотрудничестве детей друг с другом и со взрослыми, становится многовариантная игра как основная форма детской жизни в спроектированном пространстве. Развивающая среда, в свою очередь, становится реальным условием для проявления детской индивидуальности, самостоятельности и активности, нивелирующих излишнюю опеку и неоправданную регламентацию действий со стороны педагогов. Именно предметная среда, ее наполненность и зонирование определяют реализацию детьми своих витальных (органических), эмоциональных и познавательных потребностей, становящихся важнейшим фактором успешной социализации дошкольников и приобщения к доступному культурному наследию.

Второе направление организации «реального пространства» получает свою реализацию посредством акцентирования деятельностного аспекта при организации учебного процесса. В качестве основного условия активного освоения детьми дошкольного возраста культурных достижений общества рассматривается проектирование интересной, содержательной деятельности, наполненной позитивными для ребенка эмоциональными переживаниями, радостью созидания и самовыражения. Современная дошкольная психология и педагогика,

признавая значимость теории ведущей деятельности для понимания механизмов развития детской личности, все-таки особо отмечает то положение, что в реальной жизни ребенок участвует не в одной, а в целой системе разнообразных видов деятельности. Поэтому для дошкольной дидактики главным становится вопрос не о виде деятельности, в которой преимущественно развивается детская личность, ибо это ведет к противопоставлению и игнорированию отдельных видов деятельности, а об использовании каждого вида детской деятельности для полноценного, динамичного развития ребенка.

Эта мысль подтверждается и работами А. В. Петровского, который особо отмечает, что целостность развития личности на каждом возрастном этапе не может определяться всего одним ведущим типом деятельности: «В качестве личностнообразующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо формировать комплексную, многоплановую деятельность, или, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою социальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, и в этой системе нет оснований выделять «ведущие» или же «ведомые» компоненты».

В связи с этим в качестве центрального компонента образовательной работы с детьми следует рассматривать комплекс тех видов деятельности, которые характерны для данного возрастного этапа, а одним из наиболее перспективных направлений в дошкольной дидактике в настоящее время признается установление взаимосвязи между различными видами детской деятельности — познавательной, учебной, игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой. Одновременно возникает настоятельная потребность организации процесса развития, воспитания и обучения дошкольников на основе целостности его познавательной деятельности.

В целом стратегия выстраивания образовательного процесса в современных ДОО может базироваться на основе определения возможностей содержательной и технологической интеграции различных видов детской деятельности. Стремление к практической реализации данного положения должно опираться на изучение целостной структуры детского мышления, установление его специфических системообразующих связей, исследование закономерностей развития основ самосознания детей и глубинных психических образований личности, которые определяют практически все интеллектуальные проявления ребенка.

Существующие в психологической науке подходы к классификации основных видов деятельности дошкольников (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн и др.) ориентируют на их возможную интеграцию. Так, например, С. Л. Рубинштейн указывает на значимость триады труда, учения и игры, а Б.Г.Ананьев выделяет специфические «первичные» виды деятельности — труд, общение, познание, ориентация в которых в дошкольном детстве происходит через игру. Последняя, при ближайшем рассмотрении, оказывается лишь средством развития других деятельностей.

Анализ современного образовательного процесса в детских садах показывает, что до сих пор он остается слишком регламентированным и «заорганизованным», что значительно снижает интерес дошкольников к учению и их познавательную активность. В связи с этим, по мнению Д. Б. Эльконина, одним из наиболее интересных и значимых для дошкольного образования становится вопрос об интеграции игры и детского труда как ведущих видов деятельности дошкольников и как основы осуществления их «социального практикования». Теоретическое обоснование данной проблемы и создание соответствующей педагогической технологии позволяют реализовать идею организации лично-ориентированного, целостного образовательного процесса в современном детском саду.

Целесообразность сочетания игровой и трудовой деятельности в образовательном процессе детского сада приобретает особое значение для развития дошкольника в связи с особой



значимостью игры в духовном развитии детей дошкольного возраста и своеобразием трудовой деятельности дошкольников, обособление которой от игры происходит постепенно и представляет собой итог естественного развития игровой деятельности детей. При этом основное внимание, согласно исследованиям Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Н.Н.Поддякова и др., отводится игре, которая является для детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности, удовлетворяющим наиболее значимые социальные потребности ребенка. Именно игра обеспечивает детям состояние эмоционального комфорта, ощущение свободы в реализации своей активности, проявление индивидуальности. В контексте игры как ведущей деятельности возникают специфические для данной возрастной стадии психические новообразования, имеющие первостепенное значение для всего последующего развития ребенка. Исследования в области дошкольной психологии (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) позволили сформулировать положение о том, что развитие игры идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми в ней правилами к играм с открытыми правилами и свернутой игровой ситуацией, которые в дальнейшем перерастают в те виды деятельности, зачатки которых они в себе несут: познавательную, спортивную, художественную, трудовую и др. Об этом свидетельствует тот факт, что уже в дошкольном возрасте появляются сложные виды игры: «игра-рисование», «игра-лепка», «музыкально-творческая игра», «сюжетно-строительная игра», «игра-труд», которые представляют собой переходные, интегративные виды своеобразной детской деятельности, генетически возникающие из предметно-манипулятивных действий.

Интерес младших дошкольников к отдельным действиям с предметами в дальнейшем проявляется в их желании наблюдать за активной деятельностью взрослых, подражая их действиям с предметами, знакомясь с их свойствами, познавая реальный мир вещей. При этом дошкольник не ставит заранее цель трудиться, а действует в конкретной ситуации, возникновение которой и определяет данное действие как ответ на нее. Случайно оставленная взрослым кастрюля вызывает желание «варить обед», собранное для стирки белье — желание «стирать» и т.д. Активность ребенка направлена на осуществление лишь наиболее ярких действий с отдельными предметами, многократное их повторение. Поэтому реально труд уступает место привычной игре, которую А. А. Люблинская называла «полуигрой-полутрудом» и в которой дети чаще всего отражают быт семьи.

В среднем и старшем дошкольном возрасте основным содержанием сюжетно-ролевых игр становится широкая социальная действительность — труд взрослых, который ребенок, стремящийся к совместной социальной жизни со взрослыми, воспроизводит в игре, отражая самые различные знания о профессиях, копируя реальные трудовые процессы, моделируя взаимоотношения взрослых. Исследования, проведенные в 80—90-х гг. прошлого столетия М.В.Артюковой, М.В.Крулехт, В.И.Логиновой, Л.А.Мишариной, Э.В.Онищенко, М.М.Стрекаловской, доказали возможности целенаправленной интеграции игровой и трудовой деятельности в воспитательно-образовательном процессе детского сада на основе выявления их существенных связей и присутствующих аналогий в протекании и развитии. Детский труд представляет собой деятельность, которая обслуживает игру при выборе игровой тематики, изготовлении недостающих атрибутов, выполнении трудовых заданий по игровому сюжету и т.д. В игре интегрируются также результаты познания, приобретенные в процессе ознакомления с трудом взрослых и освоения предметной деятельности.

Следует особо подчеркнуть, что все виды деятельности детей дошкольного возраста имеют характерные особенности, поскольку детские варианты игры или труда далеки от сложившихся взрослых их форм. Раскрывая своеобразие «детского варианта» деятельности, дошкольной

дидактике необходимо ориентироваться на богатый арсенал данных об истинном своеобразии детской деятельности и ее уникальности для развития личности в данный период жизни. Это позволит в полной мере реализовать на практике принципы гуманности, ненасилия, интегративности, субъектности и целостности при организации образовательного процесса в условиях детского сада.

Для решения данной задачи в настоящее время в рамках реформирования системы отечественного дошкольного образования продолжается активный процесс создания различных образовательных программ для дошкольных учреждений. В свою очередь, детские сады имеют право на самостоятельный их выбор из комплекса официально рекомендованных органами управления образованием. Данные программы определяют содержательную характеристику образовательного процесса в ДОО, основу которых составляют определенный взгляд на ребенка-дошкольника, особенности и закономерности его развития, а также создание соответствующих педагогических условий, способствующих становлению личности в единстве ее индивидуальных и социальных качеств.

Т.И.Ерофеева предлагает следующую классификацию современных программ дошкольного образования:

- вариативные и альтернативные (на основе выявления их философско-концептуальных основ);
- примерные общеобразовательные и парциальные (по объему и направленности их содержания);
- базовые, федеральные, региональные, муниципальные (по степени их территориального распространения).

Авторы-составители подобных образовательных программ предлагают собственные подходы к реализации принципа личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми посредством обеспечения:

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей;
- эмоционального благополучия каждого ребенка;
- интеллектуального развития ребенка;
- условий для развития личности ребенка, его творческих способностей;
- приобщения детей к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействия с семьей.

Современные программы предусматривают организацию образовательного процесса как на специальных занятиях, так и в нерегламентированных видах деятельности в свободное время на основе оптимального сочетания их индивидуальных и коллективных форм. Программа становится ведущим и необходимым документом для дошкольных образовательных учреждений, который определяет общие принципы, конкретные направления их функционирования, а также особенности содержательной характеристики педагогического процесса при наличии возможностей использования вариативных технологий их практической реализации.

Таким образом, проанализировав сложившиеся в отечественной дошкольной дидактике подходы к организации образовательного процесса в рамках традиционных и новационных систем, можно сделать вывод о том, что обучение детей дошкольного возраста ориентируется на общедидактические положения, а также имеет собственную специфику, связанную с психофизиологическими особенностями детей данной возрастной группы.