



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

НАУЧНЫЙ ПОИСК КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПГГПУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Сборник научных трудов
преподавателей кафедры дошкольной
педагогике и психологии ПГГПУ*

Пермь
ПГГПУ
2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**НАУЧНЫЙ ПОИСК КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ ПГГПУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Сборник научных трудов преподавателей
кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

Пермь
ПГГПУ
2017

УДК 373.2
ББК Ч 411
Н 347

Рецензент:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) *А.А. Майер*

**Научный поиск кафедры дошкольной педагогики и
Н 347 психологии ПГГПУ: история и современность:** сб. науч. тр.
преподавателей кафедры дошкольной педагогики и психологии
ПГГПУ / сост., отв. ред. Л.В. Коломийченко; Перм. гос. гуманит.-
пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 282 с.

ISBN 978-5-85218-926-4

Представлены материалы, выполненные по результатам научных исследований преподавателей кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ с 1971 г. по настоящее время. В статьях отражены разные направления личностного развития детей дошкольного возраста (физическое, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное), раскрываются проблемы организации образовательного процесса в системе общественного и семейного воспитания, особенности становления педагогических способностей и стилей деятельности педагогов.

УДК 373.2
ББК Ч 411

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

*Сборник издан по плану мероприятий, посвященных 70-летию кафедры
дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ*

ISBN 978-5-85218-926-4

© Коллектив авторов, 2017
© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2017

Содержание

<i>Предисловие</i>	5
Раздел I. Исторические аспекты развития кафедры и моделей дошкольного образования в России	7
Коломийченко Л.В. Практико-ориентированная деятельность кафедры дошкольной педагогики и психологии.....	7
Хохрякова Ю.М. Тернистый путь к созданию кафедры дошкольной педагогики.....	14
Чертоляс Е.В. Исторические и современные аспекты развития моделей дошкольного образования в России.....	21
Чистякова А.В. Значение Фребелевских курсов в развитии педагогического образования в Перми.....	34
Раздел II. Теоретические и прикладные аспекты исследовательской деятельности преподавателей кафедры	40
Беклемышева (Зеленина) Н.Ю. Особенности развития самосознания детей 6–7 лет, воспитывающихся в детском доме и в семье.....	40
Березина Р.Л. Формирование у детей старшего дошкольного возраста знаний о способах и мерах измерения протяженностей, массы и объема.....	48
Ворошнина Л.В. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду (с элементами регионального компонента).....	53
Ворошнина О.Р. Влияние материнской позиции на становление отношения младенца к миру.....	58
Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н. Педагогические способности воспитателей дошкольных образовательных организаций.....	69
Григорьева Ю.С., Коломийченко Л.В. Значение игровой деятельности в гендерном воспитании детей дошкольного возраста.....	75
Зорина Н.А. Социальная ориентация как один из механизмов нравственного развития детей дошкольного возраста.....	82
Ильина И.Ю. Влияние материнского отношения на эмоциональное развитие ребенка.....	89
Исмагилова А.Г. Характеристика индивидуальных стилей педагогического общения воспитателей детских садов.....	98
Князева Л.П. Влияние этических бесед на формирование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	109
Коломийченко Л.В., Половодова Л.С. Факторы позитивной социализации субъектов педагогического процесса.....	120
Крылова Н.М. Инновации в обучении дошкольников.....	129

Кузовкова К.П.	
Характеристика самостоятельности детей в индивидуальной и совместной деятельности.....	140
Кутякова Н.К.	
Принцип коллективизма и индивидуализации воспитания в дошкольных учреждениях.....	145
Наумова М.Ю.	
Технологические аспекты экологического воспитания детей дошкольного возраста.....	155
Непомнящая Р.Л.	
Некоторые возрастные и индивидуальные особенности понимания математических связей, зависимостей и отношений при счете детьми 6–7 лет (по данным обследования).....	161
Пименова (Коломийченко) Л.В.	
Теоретические аспекты реализации культурно-исторического подхода в процессе совершенствования дошкольного образования.....	165
Попова О.М.	
К вопросу о некоторых особенностях восприятия комического детьми дошкольного возраста.....	171
Прозументик О.В.	
«Гендер» в педагогике: на стыке времен.....	175
Пустынникова Л.М.	
Единство работы детского сада и семьи по формированию двигательной активности детей дошкольного возраста.....	186
Рудич Т.П.	
К вопросу о содержании понятия «эмоциональная близость» в контексте взаимодействия взрослых – ребенок.....	195
Севастьянова Г.Е.	
Формирование представлений о городах-героях у детей старшего дошкольного возраста.....	206
Токаева Т.Э.	
Ребенок в мире физической культуры.....	215
Фадеев С.Б.	
Воспитательный потенциал народной культуры в формировании гендерной толерантности детей дошкольного возраста.....	221
Федотова А.М.	
Программа экологического воспитания дошкольников «Пермский край – мой родной край».....	230
Чертоляс Е.В.	
Правовой аспект образования детей дошкольного возраста в Российской Федерации.....	241
Чудинова Ю.Г.	
Социально-педагогическая культура родителей как одно из условий формирования межнациональной толерантности детей дошкольного возраста.....	253
Шибанова Н.Я.	
Формирование субъектной позиции ребенка в изобразительной деятельности в условиях вариативности.....	263

Предисловие

Великое свойство прогрессивного человека
– не забывать прошлое и быть благодарным
тем, кто шел впереди.

Рудольф Итс

История становления и развития кафедры дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета связана с соблюдением давних традиций, важнейшая из которых – глубочайшее признание и благодарность своим предшественникам. Издание настоящего сборника, посвященного 70-летию кафедры, – дань памяти и уважения тем преподавателям, которые стояли у истоков ее научной деятельности, чьи фундаментальные и прикладные исследования составили базис современной научной школы и послужили ярким примером глубокого теоретического обоснования, детализированного анализа и интерпретации экспериментальных данных. Определяя основные направления преемственности исследований, мы включили в сборник статьи преподавателей, продолжающих научный поиск своих предшественников. Обращение к исследованиям прошлых лет подтверждает одну из важнейших закономерностей организации педагогического процесса, связанных с наличием неизбежной зависимости между требованиями общества и целевыми ориентирами системы образования в определенный исторический период. В работах прошлых лет встречаются обращения к материалам съездов Коммунистической партии Советского Союза, что свидетельствует о явно выраженной идеологической направленности проводимых исследований, но определяется также необходимостью учета политической, социально-экономической жизни общества в определении содержания и технологий образовательного процесса.

Научно-исследовательская деятельность кафедры всегда являлась важнейшим направлением работы преподавателей, обеспечивающим высокий уровень профессиональной подготовки педагогических кадров и их мотивационной готовности к инновационному поиску. Научные изыскания

педагогов неизменно были связаны с отражением разных областей личностного развития детей дошкольного возраста (физического, познавательного, речевого, художественно-эстетического, социального), что позволило считать результаты научной деятельности востребованными в разных разделах воспитания, организации образовательного процесса. На протяжении многих лет преподавателями изучались проблемы, отражающие особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста, взаимодействия с их семьями, повышения профессиональной и социокультурной компетентности воспитателей.

Широта научных интересов преподавателей, высокий уровень многочисленных диссертационных работ, выполняемых на кафедре, систематическое проведение международных, всероссийских, региональных конференций и семинаров, публичное представление результатов исследований в центральной печати и на вебинарах, наличие научной школы по социальному развитию и воспитанию в культурологической парадигме образования, качественное руководство экспериментальными площадками и центрами инновационного опыта, масштабная трансляция результатов научных исследований посредством проведения курсов повышения квалификации и переподготовки кадров в разных городах России, признание исследовательских достижений педагогическим сообществом позволяют сегодня считать кафедру одной из ведущих среди аналогичных кафедры вузов страны.

Отмечая 70-летний юбилей, выражаем особую благодарность и признательность научным руководителям диссертационных работ преподавателей: Б.А. Вяткину, Г.Н. Годиной, Л.В. Компанцевой, А.Д. Кошелевой, А.А. Леушиной, В.И. Логиновой, Э.И. Маствилискер, Д.В. Менджеричкой, В.С. Мерлину, С.Н. Николаевой, Н.А. Ноткиной, Т.И. Осокиной, В.А. Петровскому, Н.Н. Поддьякову, Ф.А. Сохину, а также руководству ПГГПУ за поддержку и создание условий для прогрессивного развития кафедры, готовность профессионального служения развитию системы дошкольного образования России на идеалах истины, света и добра.

РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ И МОДЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Л.В. Коломийченко

Практико-ориентированная деятельность кафедры дошкольной педагогики и психологии

Современная отечественная система дошкольного образования обладает мощнейшим фундаментальным потенциалом научных исследований, задающих целевые ориентиры личностного развития маленьких граждан России. История развития дошкольной педагогики в советский и постсоветский периоды может быть представлена как череда выдающихся событий, славных имен, традиций, отражающих ценности научного поиска разных научных школ и центров. Одним из ярчайших примеров верного служения делу дошкольного образования является деятельность кафедры дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, отмечающей осенью 2017 года свой 70-летний юбилей.

Кафедра дошкольной педагогики Пермского государственного института была открыта 25 сентября 1947 года (приказ № 118) под руководством кандидата педагогических наук, доцента Е.П. Сумароковой. Первоначальный состав кафедры был представлен опытными педагогами, имеющими большой стаж работы в учреждениях образования. У истоков учебной и научно-исследовательской деятельности стояли С.Ю. Чертова, М.В. Скульская, И.И. Туранский, Е.А. Павская, Н.Н. Кильпио, А.Н. Зеленин, Н.И. Зудова, а также начинающие свой педагогический путь выпускники факультета дошкольного воспитания К.П. Кузовкова, М.А. Семенова, В.И. Логинова и др.

В 1957 году в связи с временным прекращением набора на факультет, кафедра была закрыта и возобновила свою деятельность в середине 1962 года под руководством кандидата педагогических наук, доцента Л.П. Князевой. В этот период в ее состав входят новые преподаватели, имеющие большой стаж педагогической деятельности в дошкольных учреждениях, отделах народного образования, педагогических училищах и вузах: Е.И. Белавкина,

Н.В. Янковская, П.Я. Гржондковская, О.Ф. Попова, Л.А. Лузина. В семидесятые годы кафедра пополняется молодыми учеными (Р.Л. Березина, И.Д. Власова, Л.В. Ворошнина, К.П. Кузовкова, Л.М. Пустынникова, Е.С. Рогалева, Н.Я. Шибанова), исследования которых ложатся в основу различных направлений экспериментальной работы. Их обучение в аспирантурах Ленинграда и Москвы позволило в дальнейшем оптимально синтезировать и эффективно использовать в педагогическом процессе концептуальный и методический материал по разным разделам воспитания.

В последующие годы состав кафедры пополняется выпускниками своего факультета (Н.Г. Вахова, А.Г. Исмаилова, Г.В. Линкова, Л.М. Михалева, О.И. Свистунова, Г.Е. Севастьянова, А.М. Федотова, А.Г. Шаболина) и других институтов (Г.Е. Дикопольская, Р.Л. Непомнящая).

В связи с необходимостью совершенствования системы высшего педагогического образования в 1960–70-х годах важнейшей задачей развития кафедры становится повышение научной квалификации кадров. Ее успешная реализация стала возможной благодаря установлению содержательных и эффективных связей с кафедрами дошкольной педагогики Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена, Московского педагогического института им. В.И. Ленина, научно-исследовательским институтом АПН дошкольного воспитания СССР. Заключение совместных договоров по выполнению общих тем, обучение в аспирантурах, оформление соискательства, защиты диссертаций приводят к долговременному сотрудничеству и признанию престижа кафедры в общесоюзном масштабе.

В 1980-90-х годах приоритетным направлением в деятельности кафедры становится разработка программно-методических материалов. Доцентами Р.Л. Березиной, Л.В. Ворошниной, Л.П. Князевой, К.П. Кузовковой, Л.М. Пустынниковой, Н.Я. Шибановой разрабатываются программы учебных дисциплин, спецкурсов, планы и методические рекомендации к практическим, семинарским и лабораторным занятиям. При разработке программно-методической документации и в процессе ее реализации внимание сотрудников

направлено на воспитание у студентов самостоятельности, творческих способностей, исследовательских качеств. В условиях перестройки образовательной системы обновляется содержание преподаваемых курсов, совершенствуется методика изучения учебного материала, осуществляется поиск новых форм работы со студентами.

Исследования преподавателей, проводимые в это время были объединены общей темой, предложенной и официально закреплённой в договоре с НИИ дошкольного воспитания СССР – «Формирование общественной направленности личности у детей дошкольного возраста». Следует отметить, что отдельные аспекты общественной направленности как личностного образования рассматривались в работах сотрудников кафедры, однако объектом исследования они не являлись.

Особое внимание в эти годы уделяется воспитательной работе со студентами: они являются активными участниками партийных собраний, под руководством преподавателей выступают в театральной студенческой весне, участвуют в сельхозработах. Все преподаватели кафедры заняты активной общественной деятельностью, много времени уделяют посещению студенческих общежитий, являются кураторами групп и курсов. Под руководством доцента К.П. Кузовковой наиболее плодотворно именно в эти годы функционирует студенческое научное общество.

В 1984 году на кафедре начинает работать один из ведущих специалистов в области дошкольного образования – доцент Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена Н.М. Крылова. Разрабатываемая ею научно-педагогическая система и технология «Детский сад – дом радости», получившая высокую оценку и признательность работников дошкольных учреждений Советского Союза, стала объектом острых научных дискуссий преподавателей кафедры, привнося в достаточно размеренную жизнь сотрудников особую остроту и яркость.

В конце 1980-х годов на кафедре происходят существенные изменения. Создание аналогичной службы в Пермском институте повышения

квалификации повлекло за собой переход на другое место работы части опытных сотрудников, видных ученых. В этот период возникают проблемы с разработкой лекционных курсов, определением перспектив научных исследований, повышением научной квалификации молодых преподавателей. Положение во многом осложняется уходом ведущего специалиста, декана факультета, заведующего кафедрой Р.Л. Березиной – человека, имеющего огромный авторитет в научных кругах и среди практиков, обладающего великолепными организаторскими способностями, отличающегося мудростью решений, оптимизмом и редкой энергией.

С начала девяностых годов основная задача стабилизации и совершенствования деятельности кафедры связана с возобновлением и дальнейшим развитием ее научного потенциала, с укреплением статуса одной из ведущих аналогичных кафедр педагогических вузов России и СНГ. Возникла необходимость установления связей с новыми научно-исследовательскими центрами в Москве, с педагогическими институтами России, Белоруссии, Украины; обострилась потребность планомерной защиты диссертаций, оформления соискательства и поступления в аспирантуру. Подготовка кафедральных кадров в этот период осложняется финансовыми трудностями, возникшими в ответ на зарождающиеся рыночные отношения в системе образования. Разрешению проблемы способствует открытие деканом В.А. Ембулаевым курсов интенсивного заочного обучения, благодаря которым в аспирантурах учатся ассистенты М.И. Фидельман, Т.Н. Рудич, С.И. Сорокина, И.Ю. Ильина, О.Р. Ворошнина, О.В. Прозументик, О.В. Лобза, Ю.М. Хохрякова.

Профессиональный рост преподавателей в связи с отсутствием его централизованного финансирования осуществляется в основном за счет обучения в аспирантурах, стажировок (в том числе зарубежных), организации методологического семинара, руководимого в течение многих лет доцентом Л.П. Князевой. Пополнение кафедры выпускниками факультета (О.В. Прозументик, О.В. Лобза, М.В. Колясникова, Е.В. Чертоляс, М.Ю. Максимова, Ю.М. Хохрякова, Н.Ю. Беклемышева, Е.Ф. Олейниченко, О.В. Зайцева, Н.Ю. Юдина) стимулировало

процесс оперативной организации научных исследований, подготовки к сдаче кандидатских экзаменов, защиты диссертаций.

Развитие кафедры в девяностые годы отличается практико-ориентированной направленностью, организацией научного руководства деятельностью творческих педагогических лабораторий, экспериментальных площадок муниципального, регионального и федерального уровней, центров инновационного опыта. Под научным руководством профессора Л.В. Коломийченко, доцентов Т.Э. Токаевой, Н.М. Крыловой, Л.В. Ворошниковой, М.В. Грибановой, Л.В. Любимовой, Л.С. Половодовой, И.Ю. Ильиной, Ю.С. Григорьевой, Ю.М. Хохряковой старших преподавателей Н.А. Зориной, Ю.Г. Чудиновой, М.Ю. Наумовой, Е.В. Чертоляс осуществляется инновационная деятельность тридцати пяти образовательных учреждений г. Перми и Пермского края, результаты которой внедряются в практику детских садов России, Башкирии, Удмуртии, Татарстана, Украины, Узбекистана.

Практико-ориентированная направленность исследований преподавателей кафедры прослеживается во всех направлениях личностного развития детей дошкольного возраста (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое), в организационных основах управленческой деятельности, в реализации основных подходов к педагогическому процессу, в формировании психолого-педагогической, социокультурной, валеологической, экологической, гностической компетентности воспитателей, специалистов и родителей. Результаты инновационной деятельности транслируются посредством проведения международных, всероссийских и краевых конференций, публикаций в изданиях разного уровня.

Целенаправленная организация инновационной деятельности, тесная взаимосвязь ученых и практиков в области образовательной политики Пермского края обеспечивает высокую эффективность и качество личностного развития детей дошкольного возраста, реализацию полисубъектного подхода к целостному педагогическому процессу. В контексте решения задач инновационного поиска

особое значение приобретает сетевое взаимодействие педагогических инициатив, эффективность которого предопределяется грамотным концептуальным обоснованием, наличием всех условий результативности решения образовательных задач, высоким уровнем методологической рефлексии, профессиональной компетентности всех его участников.

С 2014 года преподаватели кафедры тесно сотрудничают с ООО «Творческий центр “Сфера”», благодаря чему опубликованы авторские программы и технологическое сопровождение процессов социального, физического, экологического, сенсорного воспитания детей дошкольного возраста, формирования компетентности родителей, адаптации детей к ДООУ (профессор Л.В. Коломийченко, доценты Т.Э. Токаева, Ю.М. Хохрякова, А.М. Федотова, аспирант О.А. Воронова).

Современный период развития кафедры отличает поиск эффективных путей организации педагогического процесса подготовки кадров для системы дошкольного образования, реализация идей практико-ориентированной науки в условиях полипарадигмального образовательного пространства. Образовательная и исследовательская деятельность кафедры осуществляется по ряду направлений: совершенствование информационной и учебно-методической базы подготовки специалистов; организация и проведение научных исследований по актуальным проблемам развития и воспитания детей дошкольного возраста; профессиональная переподготовка и повышение квалификации работников системы дошкольного образования; установление координационных связей со средними и высшими профессиональными учреждениями страны, научными центрами, министерствами и ведомствами; организация и руководство стажировками преподавателей высших учебных заведений; научное руководство деятельностью инновационных образовательных учреждений; разработка и реализация проектов.

Сегодня кафедра является одним из признанных научных центров, задающих ориентиры концептуальных оснований, предопределяющих актуальные направления личностного развития и воспитания детей

дошкольного возраста. За последние годы на кафедре защищено 12 кандидатских и 1 докторская диссертация, опубликовано более 50 монографий, учебников и учебных пособий.

В рамках одной публикации трудно дать полную характеристику эффективной инновационной деятельности преподавателей, отличающихся высоким уровнем профессионализма, методологической рефлексии, практико-ориентированной направленности научных изысканий. По многим параметрам учебной работы результаты имеющейся практики достаточно высоки как в плане разработки основных общеобразовательных программ, так и в аспекте организации педагогического процесса. Но есть на кафедре одна отличительная особенность – высокий уровень востребованности результатов научных исследований в практике дошкольного образования и неоспоримый авторитет в масштабах федерального образовательного пространства.

Преподаватели кафедры принимают участие в аттестации средних и высших учебных заведений (профессор Л.В. Коломийченко, доценты И.Ю. Ильина, О.В. Прозументик, Л.С. Половодова), в проведении профессиональных конкурсов (доценты И.Ю. Ильина, О.В. Прозументик, старшие преподаватели Е.В. Чертоляс, Н.А. Зорина), в разработке и реализации образовательных программ и проектов (профессор Л.В. Коломийченко, доценты Т.Э. Токаева, О.В. Прозументик, М.В. Грибанова, старшие преподаватели Е.В. Чертоляс, Н.А. Зорина), возглавляют государственные аттестационные комиссии в разных высших учебных заведениях России, Удмуртии, Башкирии, Татарстана (профессор Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева), руководят конкурсными комиссиями и экспертными советами (доценты И.Ю. Ильина, Л.С. Половодова).

Высокий уровень профессиональной компетентности преподавателей и сотрудников кафедры во многом предопределяется многолетними связями с ведущими научными центрами и педагогическими вузами страны (МГПУ, МПГУ, РГПУ им. Герцена, ЧелГПУ, ЮФУ, СурГПУ, УрГПУ). Становлению целевых ориентиров научно-исследовательской деятельности способствовали выдающиеся ученые, руководители диссертационных исследований преподавателей кафедры:

В.С. Мерлин, Э.И. Маствилестер, Н.Н. Поддъяков, В.И. Логинова, Н.А. Ноткина, А.А. Леушина, Д.В. Менджерицкая, Г.Н. Година, Ф.А. Сохин, А.Д. Кошелева, Т.И. Осокина, С.Н. Николаева. Развитие инновационного потенциала кафедры было бы невозможным без конструктивной поддержки ее деятельности администрацией университета, руководителями муниципальных, региональных и федеральных экспертных советов.

Помимо существенных профессиональных и научных достижений коллектив кафедры отличает высокий уровень эмоционального комфорта, стабильности ценностных ориентаций, доверия, способность к работе в экстремальных условиях, толерантность в отношении к студентам, взаимодействие с ними в контексте полисубъектного диалога. Наличие многолетних традиций, доброжелательность и гостеприимность сотрудников кафедры, эмпатийность и взаимопонимание составляют фундамент высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей, обеспечивают продуктивную деятельность по подготовке специалистов в области дошкольного образования.

Современный уровень развития кафедры достаточно высок и достигнут благодаря лучшим традициям, заложенным и донесенным до нас в течение полувековой истории. Меняется время, ценности, уходят ветераны, подрастает смена. Неизменными остаются общечеловеческие высокопрофессиональные принципы, обозначенные 70 лет назад и бережно хранимые преподавателями и сотрудниками кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Ю.М. Хохрякова

Тернистый путь к созданию кафедры дошкольной педагогики

Кафедра – основная структурная единица вуза, и современные университеты и институты не могут обойтись без соответствующих научно-учебных подразделений, обеспечивающих как осуществление исследовательской деятельности преподавателей и студентов, так и организацию образовательного процесса (проведение занятий, практик и т.д.).

Между тем подготовка дошкольных работников в Перми первоначально не была связана с созданием специальной кафедры. Торжественно открытые 24 сентября 1917 года Фребелевские курсы имели в своем составе педагогический совет, объединявший профессоров Пермского университета (Б.Ф. Веригу, А.Г. Генкель, А.И. Сырцов). При этом, по замечанию О.М. Варфоломеевой, «не будучи специалистами дошкольного дела», они «не могли обеспечить чтение курса теории дошкольного воспитания» [1, с. 21].

Однако обострившаяся после Октябрьской революции необходимость расширения сети дошкольных учреждений в сочетании с усилившимся в эти годы стремлением женщин к получению высшего образования побудила Пермское губернское земство уже в январе 1918 года обсудить возможности реорганизации курсов во Фребелевский земский институт.

Количество желающих стать «садовницами» (руководителями детских садов) все возрастало: в октябре 1918 года 102 слушателя обучались на первом курсе, 62 – на втором. Расширялся и педагогический состав. В частности, курсы возглавил уже известный в те годы ученый Н.Е. Румянцев, одновременно преподававший экспериментальную психологию в Пермском университете. Именно он в начале 1919 года официально заявил о переименовании курсов в институт и переходе к трехлетнему учебному плану. Местная администрация, с декабря 1918 года подчинявшаяся правительству А.В. Колчака, финансово поддерживала работу Фребелевского института, но в июне 1919 года эвакуировала его в Томск.

Часть преподавателей и значительное число слушателей вскоре вернулись в Пермь. Но, следуя начатой Наркомпросом реформе учебных заведений, губернское совещание, состоявшееся 13 сентября 1919 года, приняло решение об открытии в городе Института народного образования (далее – ИНО) в составе двух отделений: по подготовке дошкольных работников и работников первой ступени школ. Курс обучения был увеличен до четырех лет.

ИНО разместился в здании, в котором до эвакуации находился Фребелевский институт, использовал его библиотечный фонд, привлек к

преподаванию профессоров университета, ранее читавших лекции «фребеличкам». Поэтому слушателям Фребелевского института, прекратившего свою деятельность 24 ноября 1919 года, было предложено продолжить обучение в ИНО.

В какой степени новый институт обеспечивал качество подготовки дошкольных работников, сложно оценить, поскольку в соответствии с распоряжениями Наркомпроса прием студентов в ИНО, официальное открытие которого было приурочено к двухлетию Октябрьской революции (7 ноября 1919), осуществлялся без вступительных экзаменов и документов, подтверждающих наличие среднего образования. В качестве преподавателей работали партийные деятели и учителя школ второй ступени, часть из которых не имела высшего образования. По-прежнему отсутствовали специалисты в области дошкольной педагогики.

Очередная реорганизация института произошла осенью 1921 года: он стал именоваться педагогическим, при этом сохранив и помещения, и преподавательский состав, и студенческий контингент. Продолжил свое существование и дошкольный факультет. Поскольку в сентябре 1921 года постановлением СНК РСФСР в вузах страны кафедры как структурные подразделения были ликвидированы, а их функции взяли на себя так называемые предметные комиссии, включавшие на паритетных основах не только преподавателей, но и студентов, то в составе педагогического института было выделено 15 комиссий. Специализированную подготовку будущих дошкольных работников обеспечивали члены комиссий педагогики (заведующий Ф.М. Хотенко), философии и психологии (заведующий А.И. Сырцов). Деканом дошкольного и одновременно педагогического факультетов был назначен Н.Е. Бочкарев, хотя документ о высшем образовании он получил только в следующем, 1922-м, году.

Но не успел ИНО стать педагогическим институтом, как начиная с 26 ноября 1921 года стал активно обсуждаться вопрос его слияния с Пермским университетом, преподаватели которого уже в январе 1922 года отказались вести

занятия в институте. Итогом противостояния двух вузов стало открытие 15 мая 1922 года педагогического факультета в Пермском университете. Таким образом, студенты-старшекурсники, поступавшие еще на Фребелевские курсы или в Институт народного образования, продолжили свое обучение уже в университете.

Количество предметных комиссий, функционировавших на педагогическом факультете, сократилось до восьми. Дошкольная комиссия совместно с философско-педагогической обеспечивали образовательный процесс на отделении социального воспитания, наряду с которым педагогический факультет включал отделения гуманитарных и естественных наук.

В 1924 году отделение социального воспитания было ликвидировано, в связи с чем точное количество подготовленных в университете специалистов в области дошкольного образования трудно установить. Наиболее известными выпускниками тех лет стали Е.П. Сумарокова и С.Ю. Чертова. Они преподавали в Пермском педагогическом техникуме, имеющем дошкольное отделение, а позднее – в педагогическом институте. Е.А. Павская, окончившая вуз в 1924 году, работала воспитателем, затем заведующим детским садом № 23 г. Перми, а с 1936 года руководила дошкольными учреждениями, принадлежащими заводу им. И.В. Сталина.

В конце 1920-х годов в стране началась новая волна реформирования высшей школы. Во многих городах университеты были реорганизованы в профильные вузы. В этой связи педагогический факультет Пермского университета 1 марта 1931 года получил статус юридически самостоятельного индустриально-педагогического института. Факультеты как структурные подразделения вузов в данный исторический период отсутствовали, поэтому в составе института были выделены шесть отделений, одним из которых являлось педолого-педагогическое, включающее дошкольную секцию. Профессорско-преподавательский состав вуза на тот момент составлял 88 человек, распределенных по 30 кафедрам, т.е. многие кафедры объединяли всего двух преподавателей.

11 ноября 1931 года была открыта кафедра дошкольного воспитания. Поскольку подготовку воспитателей детских садов успешно осуществляли средние профессиональные учебные заведения, выпускники вуза получали возможность занять более высокие должности: преподавателя педагогического техникума или инспектора дошкольных учреждений. Первыми сотрудниками кафедры стали З.С. Гусева, А.А. Луканин, Х.Х. Мелентьев. Кафедру возглавил Н.Е. Бочкарев, к этому времени – доцент кафедры русского языка.

Вуз испытывал острую необходимость в высококвалифицированных кадрах, поэтому на некоторых кафедрах были открыты аспирантуры. В частности, аспирантами кафедры педагогики, а затем и ее ассистентами стали Е.П. Сумарокова и С.Ю. Чертова.

Руководителем педолого-педагогического отделения был назначен Н.А. Коновалов – профессор кафедры психологии, прикрепленной к данному отделению. 11 августа 1932 года произошло официальное переименование вуза в Пермский государственный педагогический институт (далее – ПГПИ), в связи с чем была частично изменена его структура, в частности, дошкольное отделение дифференцировалось от педологического. Вместе с тем уже в марте 1934-го они были вновь объединены и вскоре переименованы в педагогический факультет. Позднее – 1 сентября 1935 года – из его состава был выделен дефектологический факультет, руководство которым было возложено на ассистента А.Д. Пястолову.

Однако середина 930-х годов стала роковой в судьбе ряда преподавателей вуза. Так, директор ПГПИ А.В. Козырев снял с работы ассистента З.В. Бирюкову «за политически вредную, неправильно ориентирующую учителя-заочника рецензию», уволил Н.Е. Бочкарева, как «не обеспечившего высокое качество преподавания, допустившего в своих лекциях и работах извращения марксистско-ленинской идеологии, бессистемность, поверхностность изложения, несогласованность с программами» [Цит. по: 2, с. 97, 94].

В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» в 1936 году из учебных планов была

исключена педология, группы студентов-педологов и дефектологов расформированы, а исследования, выполненные на кафедрах педологии и психологии, подверглись жесткой критике. «Профессор Коновалов – трудновоспитуемый, не хочет признать, отрицает, что был работником и автором-педологом», – публично заявлял Г.И. Филиппов, замдиректора вуза [Цит. по: 2, с. 121]. «На педагогическом факультете, руководимом проф. Коноваловым, под видом дипломных работ протаскивались махровые контрреволюционные педологические теории с клеветой на советскую власть и советского ребенка», – утверждал А.В. Козырев [Цит. по: 2, с. 152].

Но вуз продолжал работать. Осенью 1936 года в ПГПИ была учреждена единая кафедра педагогики, включившая в себя преподавателей кафедры дошкольного воспитания, дефектологии, психологии. После увольнения Н.А. Коновалова деканом педагогического факультета стала Е.П. Сумарокова.

Защита кандидатской диссертации Е.П. Сумароковой (на тему «Подвижные игры в системе дошкольного воспитания и методика их проведения») состоялась в 1942 году. Елена Петровна стала первым в вузе кандидатом наук в области дошкольной педагогики. Поэтому неудивительно, что именно она возглавила кафедру дошкольной педагогики, открытую на дошкольном отделении педагогического факультета 25 сентября 1947 года.

С.Ю. Чертова защитила диссертацию раньше – еще в 1935 году, но филологическая направленность ее работы («Детская художественная литература XX века для детей дошкольного и младшего возраста») приблизила ученого к литературному факультету, где впоследствии она заведовала кафедрой немецкого языка.

Первоначально в состав кафедры дошкольной педагогики входили пять человек: два доцента, кандидата наук (Е.П. Сумарокова и С.Ю. Чертова) и три ассистента (выше упоминаемая Е.А. Павская, а также М.В. Скульская и И.И. Туранский). В сентябре 1948 года на должность ассистента кафедры была принята К.П. Кузовкова, окончившая в этом году с отличием дошкольное отделение педагогического факультета педагогического института, именуемого

в тот период Молотовским. В 1954 году ассистентом кафедры стала еще одна выпускница данного факультета – В.И. Логинова.

В 1954 году кафедру дошкольной педагогики возглавила Е.А. Павская, защитившая к этому времени диссертацию. С 1956 года, после ее смерти, кафедрой руководила П.Г. Саморукова. Степень кандидата педагогических наук была присвоена Полине Григорьевне еще в 1947 году, когда она представила научному миру свое исследование на тему «Творческая игра как средство знакомства детей с окружающей общественной жизнью».

Однако в 1955 году набор на педагогический факультет был прекращен, в связи с чем в 1957 году приостановила свою деятельность и кафедра. Часть преподавателей переместились на кафедру педагогики, чтобы продолжить обучение набранных ранее студентов; некоторые сотрудники перешли в педагогическое училище № 1. П.Г. Саморукова и В.И. Логинова уехали в Ленинград, где впоследствии написали первый учебник по дошкольной педагогике, создали собственные научные школы. Вера Иосифовна с 1973 по 1992 года заведовала кафедрой дошкольной педагогики педагогического института им. А.И. Герцена.

В 1959 году в ПГПИ открылся самостоятельный факультет дошкольного воспитания, разместившийся в связи с отсутствием свободных аудиторий в помещении студенческого общежития – «Кировки». Его первые деканы (Г.П. Семанов, Н.Е. Емельянов) ежегодно менялись. В 1962 году факультет возглавила К.П. Кузовкова, вернувшаяся в вуз из педучилища и занимавшая должность старшего преподавателя. В этом же году была восстановлена кафедра дошкольной педагогики. На протяжении 15 лет ею руководила Л.П. Князева, которая в 1949 году окончила именно дошкольное отделение Молотовского педагогического института, а в мае 1962 года успешно защитила в Ленинграде кандидатскую диссертацию на тему «Индивидуальный подход в формировании поведения детей на занятиях в старшей группе». Но это, как говорится, уже другая история.

Обращение к прошлому позволяет нам точнее, объективнее оценить настоящее. Современные реформы высшей школы являются лишь «тихими волнами» в сравнении с теми «штормами», которые обрушивались на отечественные вузы в первой половине XX века, когда институты и университеты неоднократно реорганизовывались, факультеты заменялись отделениями, кафедры – предметными комиссиями, активно поддерживаемые исследования и способы преподавания подвергались в дальнейшем явным гонениям. В настоящее время в любом вузе большинство сотрудников кафедр имеют высшее образование и ученую степень, соответствующие профилю преподаваемых дисциплин. Однако потребовалось более трех десятилетий, чтобы начатый в 1917 году процесс подготовки дошкольных работников в Перми стал осуществляться высококвалифицированными специалистами в области дошкольной педагогики.

Список литературы

1. *Варфоломеева О.М.* Очерк по истории организации дошкольного воспитания на Урале. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 28 с.

2. *Катцугович И.С.* Пермский педагогический в судьбах людей: документально-публицистический очерк. Кн. 1. – Пермь: Книжный мир, 2006. – 376 с.

Е.В. Чертоляс

Исторические и современные аспекты развития моделей дошкольного образования в России

Уникальность отечественной системы дошкольного образования, которая складывалась на протяжении нескольких веков, признана во всем мире. В каждом российском детском саду ребенку обеспечиваются во взаимосвязи уход, присмотр, развитие, воспитание и обучение, а также услуги социального характера: питание, медицинское сопровождение.

Вместе с тем такой комплексный характер услуга дошкольное образование имело не всегда. На специфику развития системы дошкольного образования оказывают влияние факторы: социальный, экономический и правовой, действующие во взаимосвязи. В отдельные периоды развития системы образования данные факторы детерминировали возникновение разнообразных моделей дошкольного образования в нашей стране.

Государственная политика в вопросах воспитания дошкольников начала складываться в начале XVIII века с решения проблем детей-сирот. Дело призрения беспризорных детей стало приобретать официальный характер с усилением государственной власти в России при Петре I. В 1706 году был открыт первый «домик для подкидышей», или так называемых зазорнорожденных детей. Согласно указам Петра I при монастырях были открыты своеобразные воспитательные дома. Во второй половине XVIII века организуются государственные приюты для подкидышей и беспризорных в Петербурге и Москве. В 1763 году открывается воспитательный дом в Москве, филиалы которого позднее начинают действовать в ряде других городов. Важную роль в развитии отечественного образования сыграл известный государственный деятель второй половины XVIII века И.И. Бецкой (1704–1795). По его проекту в России впервые были открыты воспитательные дома и созданы для них различные руководства. Дети дошкольного возраста, имевшие родителей, воспитывались в условиях семьи либо членами семьи, либо домашними педагогами.

Таким образом, в XVIII веке государство обеспечивало финансирование учреждений только для детей-сирот, частный сектор был представлен услугами гувернеров, обеспечивавших воспитание и обучение, кормилиц и нянь, реализующих функции ухода, присмотра и воспитания.

Теоретическое обоснование проблемы развития дошкольного образования связано с именами активных общественных деятелей XIX века (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой и др.), которыми изучались вопросы обучения и воспитания детей

в семье. В институтах того времени готовились кадры для работы с дошкольниками в условиях семьи. Активно издавались журналы для педагогов и родителей. Услуга дошкольного образования продолжала оставаться прерогативой частной экономики.

Всплеск активности развития общественного дошкольного воспитания наблюдается вследствие социально-экономических изменений в России во второй половине XIX века, которые были ориентированы на развитие производства. В связи с усиливающимся вовлечением в промышленный труд женщин, а следовательно, и ростом безнадзорности и смертности детей, актуальным становится вопрос о создании детских воспитательных учреждений.

В 60-е годы XIX века в России стали открываться первые детские сады. Они были частными и платными. Первый платный детский сад был открыт в Гельсингфорсе в 1859 году Ф.Ф. Седмиградским, второй – в Петербурге в 1863 году женой профессора Петербургского университета С.А. Люгебиль, третий – в Гельсингфорсе в 1863 году, четвертый – в Петербурге в 1866 году редактором журнала «Детский сад» А.С. Симонович. С 1866 по 1870 год было открыто еще несколько платных детских садов частными лицами в Воронеже, Иркутске, Смоленске, Москве, Петербурге, Тбилиси. Платные детские сады продолжали открываться и в последующие годы. В пропаганде идеи общественного воспитания детей дошкольного возраста и освещения вопросов теории и практики воспитания детей в детском саду и семье видную роль в конце 60-х годов XIX века сыграл специальный педагогический журнал «Детский сад», издававшийся с 1866 по 1869 год под редакцией А.С. и Я.М. Симонович. Были и такие детские сады в России, которые по существу являлись в подготовительными школами: детей начинали рано обучать грамоте, счету, письму и иностранным языкам (например, детский сад в Иркутске, открытый в 1869 году).

В 1866 году в России был открыт первый бесплатный детский сад для детей низших слоев населения. Это было благотворительное учреждение при «Обществе дешевых квартир» для детей работниц города Петербурга.

Дошкольное образование в это время продолжает оставаться в частном секторе экономики. С 70-х годов XIX века в России стали организовываться так называемые фребелевские общества, объединявшие представителей интеллигенции, стремившихся путем организации дошкольных учреждений способствовать улучшению семейного воспитания. Эти общества, ориентированные на зарубежный опыт, открывали детские сады, издавали педагогическую литературу, организовывали курсы по подготовке воспитательниц.

В 1871 году в Петербурге, а затем и в других городах начали действовать различные общества содействия дошкольному воспитанию, которые помогали в организации детских садов, в подготовке дошкольных кадров, в проведении просветительской работы с родителями. При общественной организации «Петербургское педагогическое собрание» была создана специальная комиссия по детским садам, занимавшаяся разработкой методических вопросов раннего воспитания. Финансировали эту работу частные лица и различные организации.

В начале XX века родители стали проявлять больше инициативы, что привело к созданию родительских кружков. Усиливается пропаганда идей дошкольного воспитания через печать, особенно в педагогических журналах того времени: «Дошкольное воспитание» (Киев), «Воспитание и обучение» и «Русская школа» (Петроград), «Вестник воспитания» и «Свободное воспитание» (Москва), «Семейное воспитание» (Астрахань) и др. Появляются новые типы дошкольных учреждений: детские очаги, летние детские площадки, детские колонии, незначительно увеличивается число благотворительных народных детских садов.

По опубликованным данным, к 1917 году в России было всего 250 платных детских садов и 30 народных, не считая благотворительных учреждений по призрению детей, среди которых наибольшее распространение получили ясли и приюты. Самой популярной, по мнению участников Первого съезда по дошкольному образованию (1913), остается услуга домашнего воспитателя.

В целом развитие дошкольных учреждений в России шло крайне медленно. Государственные ассигнования на дошкольное воспитание были незначительны. В государственном бюджете Российской империи на 1913 год по статье «Занятия с детьми дошкольного возраста» предусматривались затраты на одного ребенка–дошкольника в размере 1 копейки в год.

Таким образом, в дореволюционной России сложилась модель дошкольного образования с явным преобладанием негосударственного характера организации, где главенствовали домашние воспитатели, детские сады, родительские объединения, игровые площадки, летние площадки для детей и родителей. В основном содержательная сторона деятельности была ориентирована на помощь семье в воспитании и развитии ребенка.

После Октябрьской революции дошкольное воспитание стало частью государственной системы народного образования и финансировалось из его бюджета, однако до 30-х годов XX века сохранялись учреждения на кооперативных началах. Значительное количество детских садов содержали социалистические предприятия, воинские части и колхозы.

В 20-е годы XX века в СССР существовали следующие формы дошкольных учреждений:

- детские дома, в которых, как правило, были смешенные группы детей дошкольного и школьного возраста;
- детские сады с 6-часовым периодом пребывания детей;
- детские очаги с 8–10-часовым периодом пребывания детей;
- детские комнаты при жилищных управлениях;
- дошкольные учреждения на кооперативных началах;
- детские площадки – сезонные, как правило летние, учреждения;
- детские комнаты при клубах;
- переходные (от детского сада к школе), или «нулевые», группы.

В 1927–1928 годы впервые был поставлен вопрос об установлении единства в работе всех дошкольных учреждений, и в 1932 году появилась

первая программа дошкольного образования, которая впоследствии изменялась и дополнялась неоднократно.

Несмотря на все трудности, общественное дошкольное воспитание развивалось повсеместно. Велась работа по подготовке кадров, создавались методические центры, опытные учреждения, методические документы, пособия, публиковались работы советских и прогрессивных дореволюционных ученых, осуществлялись переводы зарубежных книг по вопросам воспитания детей. В 1930-е годы в СССР существовало 3 типа дошкольных учреждений: детские дома для детей-сирот, детские очаги, обслуживавшие детей фабрично-заводских рабочих и детские сады. В дошкольные учреждения принимались дети от 3 до 8 лет. Целью дошкольных учреждений провозглашалась подготовка ребенка к освоению материалистического мировоззрения, а также выработка коллективистских навыков. Большое внимание уделялось свободной детской игре при направляющей роли воспитателя.

Советский период ознаменован переходом к унифицированной модели организации дошкольного образования: открываются детские дошкольные учреждения с 10-, 12-, 24-часовым пребыванием и развивается система дополнительного образования детей. Значительную роль в развитии сети общественных дошкольных учреждений играли крупнейшие советские предприятия, фабрики, заводы, колхозы, которые открывали ведомственные детские сады и ясли для детей рабочих и служащих своих предприятий. Это способствовало созданию материальной базы детских учреждений и решению вопросов кадровой политики. Методическое руководство ведомственными детскими садами и медицинский надзор оставались под контролем органов народного образования и здравоохранения.

К 1990 году охват детей учреждениями общественного дошкольного воспитания в Российской Федерации составил примерно 70 %, а в отдельных регионах – до 90 %. Была создана мощная инфраструктура в виде промышленности, выпускавшей детскую одежду, книги, игрушки и прочий необходимый инвентарь. И, что очень важно, было налажено научное,

методическое, правовое, медицинское, педагогическое и психологическое обеспечение дошкольного образования.

Таким образом, в советский период развития дошкольное образование стало частью государственной политики, финансировалось из местного бюджета и в большей степени – из бюджетов различных ведомств. Это обусловило реализацию задачи организации сети дошкольных учреждений органами местного самоуправления. Частные услуги нянь были представлены в сервисных организациях либо осуществлялись нелегально. Профессии домашнего воспитателя не было как таковой.

В 1990-е годы значительно меняется правовое обеспечение деятельности системы дошкольного образования.

В 1989 году была создана «Концепция дошкольного воспитания» (под редакцией В. Давыдова, В. Петровского), которая определила ключевые позиции обновления детского сада. Реализация этой концепции потребовала создания иной правовой базы.

В 1991 году было принято «Временное положение о дошкольных учреждениях», определявшее в качестве основных функций дошкольного учреждения охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их интеллектуального и личностного развития, заботу об эмоциональном благополучии каждого ребенка.

Принятый в 1992 году закон РФ «Об образовании» определил правовой статус дошкольных образовательных учреждений и участников образовательного процесса, обозначил принципы государственной политики в области образования, государственные гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования. Появилась негосударственная организационно-правовая форма образовательного учреждения и было регламентировано право осуществления индивидуальной педагогической деятельности.

В 1995 году принимается Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении, где обозначается принцип разделения ДОУ по видам, регламентируется деятельность ДОУ как типа образовательного

учреждения, дается право педагогам выбирать образовательные программы из числа вариативных, оказывать платные дополнительные услуги.

После принятия основных правовых актов система дошкольного образования претерпевает значительные изменения: ДОО становятся юридическими лицами, обозначается видовое разнообразие детских садов, получают распространение общеобразовательные и парциальные программы дошкольного образования, разрабатывается процедура оказания платных дополнительных услуг, появляется возможность заниматься индивидуальной педагогической деятельностью и открывать частные детские сады.

Рабочее совещание для работников управления образованием регионов России 9 июня 1999 года обозначает идеи, цели и задачи предстоящего всероссийского эксперимента «Развитие новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях» (2000–2002). Решение о проведении эксперимента было продиктовано сложившимися в системе дошкольного образования России негативными тенденциями. Последнее десятилетие XX века характеризовалось сокращением количества ДОО (с 1990 года количество сократилось на 40 %), повышением родительской платы за содержание детей в ДОО, снижением охвата детей дошкольным образованием (около 50 % детей не пользовались услугами ДОО по разным причинам). Данные тенденции привели к нарушению гарантии прав граждан на обеспечение доступности образовательных услуг для всех слоев населения, к неравным стартовым возможностям при поступлении в школу детей из детского сада и семьи. В сложившихся условиях одним из направлений решения проблемы стало развитие вариативных, менее затратных форм работы с дошкольниками на основе их кратковременного, неполного пребывания в ДОО. В ходе экспериментальной работы была выявлена необходимость изменения организационно-правовой основы дошкольного образования в целях обеспечения его общедоступности и бесплатности; доработки и апробации программно-методических материалов для работы с детьми в условиях их неполного пребывания в ДОО, подготовки педагогических кадров,

обеспечивающих реализацию программ дошкольного образования в различных вариативных условиях; упорядочения показателей статистической отчетности, отражающих охват детей дошкольным образованием.

Совместные действия федерального и регионального уровней образования в ходе проведения и анализа результатов эксперимента увенчались принятием документов и материалов по организации новых форм дошкольного образования. Письмо Минобразования РФ от 31 июля 2002 года № 271/23-16 «О направлении пакета документов “Организационное и программно-методическое обеспечение новых форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях Российской Федерации”» явилось основой для создания альтернативных форм дошкольного образования. Активно на территории Российской Федерации начинают развиваться формы дошкольного образования, прошедшие апробацию в разных регионах РФ в ходе эксперимента. Ниже представлены некоторые из этих форм.

Лекотека, реализующая коррекционные и образовательные программы, а также психологическое сопровождение семьи на основе использования игровых методов и ресурсов. Целью данной формы работы является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями и их семей с использованием игро- и арт-терапевтических методов для социализации, поддержки развития личности детей и формирования предпосылок учебной деятельности.

Центр игровой поддержки развития ребенка, осуществляющий развитие детей дошкольного возраста на основе использования в практике развития и воспитания современных игровых технологий.

Служба ранней помощи для детей в возрасте от 2 месяцев до 4 лет с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), не посещающих образовательные учреждения. Целью службы является оказание медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям младенческого и

раннего возраста и их семьям, находящимся в кризисных ситуациях, определение образовательного маршрута ребенка с проблемами в развитии.

Наибольшую популярность имеют группы кратковременного пребывания различной направленности:

- группы по подготовке детей к школе;
- группы раннего развития предназначены для детей раннего возраста;
- группы для часто болеющих детей, которые предполагают непродолжительный контакт со сверстниками в небольшой по наполняемости группе, где проводятся укрепляющие здоровье мероприятия и процедуры, а в педагогическом процессе используются здоровьесберегающие технологии;
- группы для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- спортивные группы;
- группы для одаренных детей;
- группы с приоритетным направлением в развитии детей дошкольного возраста;
- этнокультурные группы;
- группы присмотра и ухода в удобное для родителей время;
- социальные группы (для детей из малообеспеченных семей);
- группы с малой наполняемостью для детей из семей с высокими доходами. Кроме этого, подобных родителей может интересовать и более широкий спектр дополнительных образовательных услуг;
- патронажные группы предполагают посещение детей специалистами дошкольного учреждения на дому.

Консультационные пункты для консультирования родителей и сопровождение домашнего воспитания дошкольников.

Следует отметить, что в России нормативно-правовая основа деятельности альтернативных форм дошкольного образования сложилась уже в середине 1990-х годов. Так, во Временном положении о дошкольном учреждении в РСФСР (утверждено постановлением Совета Министров РСФСР

от 23.02.91 № 119), а затем и в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении допускалось «функционирование дошкольного образовательного учреждения (группы) в дневное, ночное время, круглосуточно, в выходные и праздничные дни, а также свободное посещение детьми дошкольного образовательного учреждения» (п. 21).

Закон РФ «Об образовании» обязывает органы местного самоуправления организовывать и координировать «методическую, диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому» (ст. 18. п. 5). Нормативно-правовая основа создания менее затратных форм дошкольного образования остается невостребованной в полной мере по целому ряду причин. Среди них недостаточная инициативность местных администраций в специальных нормативных документах регионального и местного уровня, а также необходимость разработки соответствующего программно-методического обеспечения. При этом активно организуются различные частные группы по обучению, воспитанию, развитию дошкольников и формируется альтернативный рынок оказания услуг в области дошкольного образования. Часть частных учреждений и большинство индивидуальных педагогов работают нелегально.

Таким образом, в начале XXI века система дошкольного образования характеризуется наличием отлаженной и стабильно функционирующей муниципальной сети ДООУ с возможностями многоканального финансирования и различным спектром образовательных услуг, развивающимся частным сектором услуг дошкольного образования, где наряду с учреждениями востребованы и услуги домашних воспитателей и нянь. Однако и в государственном и в частном секторе нерешенными остаются целый ряд проблем, связанных с соответствием социально-экономическому, правовому и особенно демографическому факторам развития современного общества.

Основа государственной политики – Федеральная комплексная целевая программа развития образования до 2010 года ставила своей целью обеспечение качественного и общедоступного дошкольного образования, что, в свою

очередь, привело к активизации деятельности регионов по апробации новых моделей дошкольного образования, где немаловажным фактором являлось использование возможностей и резервов негосударственного сектора экономики. Данная тенденция сопровождалась разработкой нормативной базы для функционирования и развития разных моделей дошкольного образования в современных условиях.

По опубликованным данным члена комитета Совета Федерации по образованию и науке Зинаиды Драгункиной, в Совет Федерации РФ поступило около 100 предложений по изменению законодательства в сфере дошкольного образования, многие регионы инициировали принятие закона «О дошкольном образовании». В существующем законодательстве до 2012 года не было конкретных правовых механизмов по реализации права на общедоступное и бесплатное дошкольное образование, отсутствовали единые государственные требования к обязательному содержанию дошкольного образования, критерии оценки и контроля качества образования. В 2007 году в России введена новая форма материальной поддержки семей, воспитывающих дошкольников, – компенсационные выплаты. Этот шаг приблизил отечественную систему дошкольного образования к решению проблемы охвата правом получения бесплатного общедоступного дошкольного образования всех детей. Данные процессы стимулировали развитие спектра услуг дошкольного образования как в муниципальной системе, так в рыночных моделях ее организации.

Анализ деятельности системы дошкольного образования до 2012 года показывает, что изменилась муниципальная сеть ДООУ, появились детские сады, работающие в условиях автономного учреждения; муниципальный заказ начинает размещаться в ведомственных и частных ДООУ. Значительно (с приходом «компенсационных денег») меняется система частного дошкольного образования: увеличивается количество мест в частных детских садах, расширяется спектр услуг в различных группах кратковременного пребывания, консультационных центрах. Востребованными становятся услуги квалифицированных домашних воспитателей. Наблюдается тенденция к

укрупнению образовательных центров в образовательные холдинги. Все это, безусловно, вело к повышению роли дошкольного образования.

Последнее десятилетие можно назвать десятилетием актуализации изменений системы дошкольного образования. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 года № 761) всесторонне меняет приоритеты государственной политики в интересах детей и семей, имеющих детей. Существенные изменения системы дошкольного образования произошли после вступления в силу Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Впервые дошкольное образование становится ступенью общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 года № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» регламентирует деятельность по реализации основных образовательных программ дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» меняет подходы к организации образовательного процесса и созданию образовательной среды в дошкольных образовательных организациях.

Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» (29 декабря 2014 года) обозначает целью реализацию новых организационно-экономических моделей и стандартов в дошкольном образовании посредством разработки нормативно-методической базы и экспертно-аналитического сопровождения ее распространения. Как результат реализации стратегии за последние три года открыто более 1350 тыс. мест в детских садах, активно развивается сеть частных детских садов и центров. Наблюдается активный интерес к проблеме повышения качества дошкольного образования.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

– Отечественная система дошкольного образования имеет давнюю историю и яркие достижения в каждый период своего развития.

– На определение модели дошкольного образования в разные периоды развития системы дошкольного образования влияли социальные, экономические и правовые факторы.

– Дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Следовательно, цели его развития соответствуют стратегическим целям развития образования в России.

– Расширение роли негосударственного сектора в образовании влечет за собой решение проблемы доступности дошкольного образования, а наличие конкуренции обеспечивает повышение уровня его качества.

Многообразие моделей дошкольного образования призвано обеспечивать реализацию образовательного права гражданам, отвечать условиям развития общества и соответствовать достижениям науки и практики.

А.В. Чистякова

Значение Фребелевских курсов

в развитии педагогического образования в Перми

24 сентября 1917 года в Перми были открыты первые на Урале педагогические курсы, обеспечивающие подготовку руководителей дошкольных учреждений. Это событие имеет прямое отношение к истории факультета педагогики и психологии детства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, являющегося, по сути, преемником курсов.

Несмотря на то, что в городе на данный момент функционировал всего один детский сад, открытый в 1912 году по инициативе О.М. Варфоломеевой, на объявление о наборе на курсы отозвалось 150 человек. Из них было выбрано 60 человек, имеющих гимназическое образование в объеме 7–8 классов [1].

Учебная программа, первоначально рассчитанная на один год, была заимствована в Петрограде, где начиная с 1872 года достаточно успешно осуществляли подготовку «детских садовниц» Фребелевские курсы. Для чтения лекций были приглашены профессора открытого в 1916 году Пермского университета Б.Ф. Вериги, А.Г. Генкель, А.И. Сырцов. Они преподавали такие предметы, как анатомия, физиология, биология, психология, физическое воспитание. Но при этом, как замечала О.М. Варфоломеева, «не могли обеспечить чтение курса теории дошкольного воспитания» и других специализированных дисциплин [2, с. 21]. Вышеупомянутый детский сад находился рядом, обеспечивая базу для проведения практических занятий (рисование, пение и т.д.).

Несмотря на возникшие сложности, Пермское земство поддержало данное начинание, и уже в январе 1918 было принято решение о преобразовании курсов во Фребелевский земский институт дошкольного воспитания с трехлетним сроком обучения. При оценке исторической значимости такого решения следует учитывать тот факт, что количество учреждений, принимающих детей дошкольного возраста, после Октябрьской революции резко возросло, что актуализировало идею проведения краткосрочных (двухмесячных) курсов, ориентированных на переподготовку учительниц. Но такой, по выражению Р.А. Егоровской, «опасный эксперимент», который мог «погубить идею дошкольного воспитания», не состоялся [4, с. 187].

Принципиальные отличия в работе детских садов и начальных школ достаточно четко осознавались многими учеными и практиками начала XX века. Так, Е.И. Тихеева подчеркивала, что «занятия в детском саду не могут и не должны выливаться в форму отдельных, разъединенных предметов... Сущность жизни ребенка, ее основное содержание – прежде всего игра» [5, с. 21]. И именно «Фребель с классической ясностью сформулировал отношение к игре современной педагогики», – утверждал С.И. Гессен в своем фундаментальном произведении, изданном в 1923 году. – «Проблема

дошкольного образования есть проблема организации игры... В игре должен просвечивать будущий урок как ведомая только воспитателю, но ребенком даже не подозреваемая цель» [3, с. 96, 98].

Данные идеи, отражающие специфику дошкольного образования, в полной мере разделял приехавший из Петрограда профессор педагогики и психологии Н.Е. Румянцев, назначенный директором и председателем совета Фребелевского института.

Новый (1918/19) учебный год начали 164 слушателя. Образовательному процессу не помешала смена власти (в декабре 1918 года Пермскую губернию захватили колчаковцы). Более того, новая администрация подтвердила статус института и выделила значительные финансовые средства на открытие дефектологического отделения.

В июне 1919 года колчаковцы принудительно эвакуировали преподавателей и слушателей Фребелевского земского института и Пермского университета в Сибирь, однако вскоре многие из них вернулись в Пермь с намерением продолжить деятельность. Но к этому времени в соответствии с указаниями Наркомпроса началось реформирование учебных заведений. Профессорско-преподавательскому составу было предложено начать работу в институте народного образования, официально открытом 14 октября 1919 года и имеющем в своем составе два отдела: по подготовке дошкольных работников и по подготовке работников первой ступени школ. Слушатели Фребелевского института зачислялись в Институт народного образования без экзаменов, а для «фребеличек», которые к этому времени окончили два курса, была разработана специальная сокращенная программа обучения.

Таким образом, Пермский институт народного образования был не только создан на материальной базе Фребелевского института (использовал его помещение, библиотечный фонд), но и обеспечил возможность продолжения деятельности его преподавателей и слушателей в сложившихся социально-политических условиях.

Однако новое учебное заведение ожидали очередные перипетии: 9 сентября 1921 года из Москвы поступило распоряжение об его преобразовании в педагогический институт. В его структуре произошли некоторые изменения, которые практически не затронули деятельность дошкольного факультета. Но уже в первые месяцы учебного года на всех уровнях стал активно обсуждаться вопрос слияния педагогического института с Пермским университетом. В результате 18 мая 1922 года институт стал лишь его факультетом. Первоначально он включал восемь предметных комиссий, в том числе дошкольную, которая вскоре была ликвидирована. Подготовку работников дошкольных учреждений (к числу которых относились не только детские сады, но и детские дома, очаги, площадки, ясли) стал обеспечивать педагогический техникум, имеющий дошкольное отделение, где преподавали выпускники первого набора Фребелевского института Е.П. Сумарокова и С.Ю. Чертова.

В 1931 году Пермскому педагогическому институту вернули статус самостоятельного вуза. В его структуре было выделено педолого-педагогическое отделение с дошкольной секцией, открыта кафедра дошкольного воспитания (в составе двух доцентов и двух ассистентов), сотрудники которой были призваны обеспечивать подготовку преподавателей для педагогических техникумов и инспекторов дошкольных учреждений. Позднее – после выхода в 1936 году постановления ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» – в вузе была создана единая кафедра педагогики и соответственно педагогический факультет. Об эффективности преподавания в таких условиях дошкольной педагогики судить сложно в связи с отсутствием соответствующих документов.

Между тем в 1942 году Е.П. Сумарокова защитила первую в вузе диссертацию по дошкольной педагогике: «Подвижные игры в системе дошкольного воспитания и методика их проведения». Наличие «своего» кандидата наук позволило открыть на дошкольном отделении педагогического факультета кафедру дошкольной педагогики. Это произошло 25 сентября 1947 года, что совпало с тридцатилетним юбилеем с момента создания в Перми

Фребелевских курсов. Начался новый исторический виток в развитии системы подготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений. И хотя в 1957 году кафедра была вновь закрыта на пять лет, в связи с чем из Перми уехали П.Г. Саморукова (заведующий кафедрой в 1956–1957 годах), В.И. Логинова (ассистент кафедры в 1954–1957 годах), «дело Фребеля» было продолжено.

В настоящее время педагогическая теория Ф. Фребеля оказывается особенно значимой, поскольку в соответствии с требованиями п. 3.2 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 года № 1155), п. 3.2.1 Профессионального стандарта педагога (утв. приказом Минтруда и соцзащиты РФ от 18 октября 2013 года № 544н) педагогические работники современных дошкольных образовательных организаций должны обеспечивать широкие возможности для развития свободной игры детей, ее обогащения, оказывать воспитанникам недирективную помощь, поддерживая их инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности. Следовательно, открытые в Перми сто лет назад Фребелевские курсы положили начало не только организационным, но и содержательным аспектам подготовки педагогических работников сферы дошкольного образования, что дает основание нашему факультету педагогики и психологии детства ПГГПУ отмечать в 2017 году свой 100-летний юбилей.

Список литературы

1. *Варфоломеева О.М.* История дошкольного образования и воспитания в г. Перми – Молотове и Урало–Камском крае с 1912 по 1942 г. // Гос. архив Пермского края. – Ф. р–1595. Д. 864. – 12 л.

2. *Варфоломеева О.М.* Очерк по истории организации дошкольного воспитания на Урале. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 28 с.

3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию // отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

4. *Катцугович И.С.* У истоков: историко-публицистический очерк о возникновении высшего педагогического образования на Урале. – Пермь: Книжный мир, 2014. – 264 с.

5. *Тихеева Е., Морозова М.* Современный детский сад. Его значение и оборудование // Организация детского сада в начале XX века / сост. А.С. Русаков. – М: ТЦ Сфера; СПб.: Образовательные проекты, 2014. – С. 8–63.

**РАЗДЕЛ II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ**

Н.Ю. Беклемышева (Зеленина)

**Особенности развития самосознания детей 6–7 лет,
воспитывающихся в детском доме и в семье**

Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, ученых, художников. Поведение человека всегда так или иначе соотносилось с его представлением о самом себе («образ Я») и с тем, каким он должен или хотел бы быть. Изучение свойств самосознания, адекватности самооценок, структуры и функций «образа Я» представляет поэтому не только теоретический, но и практический интерес в связи с формированием жизненной позиции личности.

Анализ литературы в области психологии, философии, социологии показывает, что самосознание личности тесно связывается многими авторами с ее сознанием. Представители идеалистической психологии вопрос о взаимосвязи предметного сознания и самосознания решали в пользу первичности последнего. Самосознание объявляется ими предпосылкой и низшей ступенью предметного сознания. Этой точки зрения придерживался и В.Н. Бехтерев. Он отмечал, что простейшей формой сознания следует признавать то состояние, когда еще не выработано ни одного более или менее ясного представления, когда лишь существует ясное безотносительное чувство собственного существования. Другая группа авторов (Л.И. Божович, И.С. Кон, К.К. Платонов, М.Я. Рубинштейн, И.М. Шорохова) полагает, что самосознание является поздним продуктом развития сознания. По их мнению, самосознание развивается на основе осознания человеком окружающего мира, оно характеризует более высокий уровень психической жизни, чем предметное сознание. Существует и третья группа авторов (Е.В. Сеченов, П.Р. Чамата), считающих, что поскольку развитие самосознания

является одной из форм становления субъекта, то сознание возникает сразу в двух формах: в форме предметного сознания и самосознания.

Проблема самосознания является одной из наиболее сложных и мало изученных в современной психологии. Недостаточно разработаны вопросы генезиса, структуры, функций самосознания, нет единой точки зрения по поводу момента его возникновения.

В отечественной психологии исследования, посвященные проблеме самосознания, сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, И.И. Чесноковой проанализированы вопросы становления самосознания в контексте общей проблемы развития личности. Представители другой группы исследователей (И.С. Кон, А.А. Бодалев и др.) рассматривают более специальные вопросы структур и функций самосознания.

Следует отметить факт существования терминологического расхождений при обсуждении и описании проблемы познания человеком самого себя. Для обозначения изучаемого явления употребляется множество понятий. Чаще других встречаются термины «самосознание», «самооценка», «Я», «образ Я», «Я-концепция», «образ самого себя».

В.В. Столин определяет самосознание как процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. По его мнению, самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе – «Я-образом» или «Я-концепцией». «Образ Я» – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими. В «образ Я» встраивается и отношение к самому себе: человек может относиться к себе фактически так же, как он относится к другому, уважая или презирая себя, любя и ненавидя и даже понимая или не понимая себя, в самом себе индивид своими действиями и поступками представлен как в другом (8).

Следует выделить еще одно направление, посвященное анализу различных сторон процесса познания самого себя на разных этапах онтогенеза

(А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, И.И. Чеснокова, М.Н. Лисина). При рассмотрении генезиса самосознания ребенка диалектико-материалистическая психология исходит прежде всего из положения о том, что самосознание, как и сознание, не является врожденным образованием, хотя оно имеет ряд природных материальных предпосылок. Это, во-первых, единство нервной системы на всех ее уровнях, а во-вторых, врожденные органические ощущения и системные чувствования (синестезии), которые на начальных этапах развития человека составляют основу его жизненных проявлений и дают начало более сложным психическим функциям.

С.Я. Рубинштейн, признавая немаловажную роль врожденных предпосылок самосознания, видит источник развития самосознания в другой плоскости: «Движущие силы развития самосознания нужно искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими. Реальная, не мистифицированная история развития самосознания неразрывно связана с реальным развитием личности и основанными событиями ее жизненного пути».

На ранних этапах развития ребенок не отличает себя и других, не дифференцирует собственные активные действия от пассивных движений. В результате манипулирования с частями своего тела и взаимоотношений со взрослым у него появляется первичная дифференциация активной и пассивной роли, начинается процесс постепенного осознания «физического Я». В сферу осознания «физического Я» вовлекаются сначала отдельные органы чувств и части тела. Перцептивный и двигательный опыт ребенка приводит его к оценке своих рефлекторных и моторных возможностей. Через синтез отдельных представлений возникает первичный образ собственного тела и способность владения им в форме произвольных движений, что свидетельствует о моменте выделения ребенком себя из пространства, в котором он находится. Действуя с предметами и обнаруживая изменения во внешнем мире в результате этих действий, ребенок познает не только предмет, с которым он манипулирует, но и

самого себя. Осознавая свои действия с предметами, он осознает также и то, что он – причина этих действий.

Дальнейшее развитие самосознания ребенка идет в направлении отделения им своих действий от себя. Отделение своих действий в манипулированиях с предметами или отдельных актах поведения связано с выделением и оценкой побуждений этих действий, регулированием их во времени. Побуждения выражаются в основном в желаниях ребенка.

Усложнение и дифференциация форм взаимодействия ребенка с предметным миром и миром окружающих людей влечет за собой развитие психических функций: интеллектуальных, волевых, эмоциональных. К концу дошкольного возраста самопознание ребенка поднимается на такой уровень, при котором становится возможным появление собственной, достаточно устойчивой, самооценки, более или менее объективно отражающей реальное состояние развития ребенка. Содержание самооценки в этот период составляет осознание практических умений, поступков, моральных свойств, которые ребенок обнаруживает в себе, соотнося свои поступки с требованиями взрослых. Все в большей степени самооценка включается в процесс регуляции поведения и деятельности ребенка.

Наряду с развитием самопознания происходит и развитие эмоционально-ценностного отношения к себе. Генезис этого отношения зависит от развития эмоциональной сферы ребенка, его эмоционального опыта в целом. Вначале эмоции ребенка ситуативны и неглубоки, он не запоминает своих эмоций, не соотносит их, не сознает полностью своего эмоционального опыта, который уже присутствует в элементарной форме. По мере расширения эмоциональной сферы ребенка, более адекватного соотнесения отдельных эмоций с предметом переживаний, а также между собой начинает осуществляться эмоциональная интеграция с ее устойчивыми формами проявления. На основе общего эмоционального опыта у ребенка формируется и эмоционально-ценностное отношение к своей личности. Эмоционально-ценностной интеграции в отношении себя предшествует дифференциация эмоций. К 6–7 годам, по мнению

Л.С. Выготского, обобщение ребенком собственных переживаний достигает высокой степени. Этот факт приводит к развитию их регулятивной функции в отношении собственного поведения во взаимоотношениях с другими людьми.

С развитием самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе расширяется и регулятивная сфера самосознания. Это выражается прежде всего в формировании произвольного поведения. Если на ранних этапах онтогенеза произвольное владение собой было опосредствовано отношением ребенка к отдельным проявлениям его поведения, соответствующего выполняемой роли, то к 6–7 годам он начинает регулировать свое поведение через отношение к себе и своим возможностям. Регуляция поведения также становится предметом осознания ребенка. Зная в достаточной степени свои физические, нравственные и интеллектуальные возможности, он ставит цели действия и находит доступные средства для их достижения. Осуществление действия находится теперь под самоконтролем ребенка, поэтому он постоянно соотносит свои возможности с условиями реализации данного действия. В этом же возрасте появляется способность планировать и выполнять действия во внутреннем плане, про себя. Выполнение такого действия предполагает формирование умения рассматривать и оценивать свои мысли как бы со стороны. Это умение лежит в основе рефлексии, благодаря которой ребенок анализирует свои суждения с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Таким образом, в онтогенетическом плане самосознание можно рассматривать как постепенно развертывающийся во времени интегративный психический процесс, в основе которого лежит все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способности регулировать свое поведение.

Сфера самосознания непрерывно расширяется, благодаря осмыслению прошлого и планированию будущего. Этот процесс основан на развитии мнестических, интеллектуальных, эмоциональных свойств психики. На протяжении дошкольного возраста дифференцируется регулятивная функция самосознания. Вначале ребенок вообще не может подчинять свои побуждения

внешним требованиям, затем он их удерживает в течение небольших временных промежутков, которые в дальнейшем удлиняются.

И.Т. Димитров и М.И. Лисина полагают, что для обозначения продукта познания ребенком самого себя на ранних этапах жизни может быть использовано понятие «образ самого себя». Под таким образом понимается опосредствованный индивидуальной деятельностью и общением с другими людьми целостный продукт отражения ребенком своих свойств, состоящий из когнитивной и аффективной частей и являющийся активным регулятором его деятельности и поведения.

По экспериментальным данным Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера, у детей в связи с «кризисом 7 лет» появляется ранний образ Я. К этому возрасту созревают когнитивные предпосылки для его формирования. Ребенок отходит от непосредственного, слитного ощущения себя, его отношения с самим собой опосредуются. О наличии раннего «образа Я» свидетельствует минимально развитая общая Я-концепция и самооценка, содержательно связанные между собой. Ранний «образ Я» носит скорее предвосхищающий, чем констатирующий и ценностно-заданный характер, прогнозирует будущую индивидуальность.

Обращаясь к онтогенезу, раскрывая общие закономерности развития ребенка, психология получает возможность более глубоко понять общую природу социальных механизмов поведения человека и объяснить генезис многих личностных образований взрослого.

Содержанием самосознания являются не только фактическая сторона достижений личности, ее прошлого опыта, но и сознание действующих, настоящих психических условий и возможностей личности, а также и то, какой она могла бы быть и какой бы ей стать хотелось.

Проявления социального поведения человека и индивидуальных свойств его личности чрезвычайно разнообразны и динамичны. За всем многообразием поведения стоят сложные, социально обусловленные детерминанты. Многие

факты психической жизни личности не могут быть до конца поняты без раскрытия социальной ситуации, в которой происходит развитие личности.

Детство – период, в котором закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Эти духовные качества личности не развиваются спонтанно, а формируются в условиях выраженной родительской любви, когда семья создает у ребенка потребность быть признанным, способность сопереживать и радоваться другим людям, нести ответственность за себя и других, стремление научиться многому. Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи.

Развитие человеческой психики совершается благодаря процессу интериоризации – «присвоения» ребенком социальных по своей природе отношений. Основой сбалансированного, полноценного развития является обогащение индивидуальной практики и углубление содержательных контактов детей как со старшими, так и равными по возрасту.

Результаты сравнительных исследований психического развития детей, воспитывающихся в семье и вне семьи, проведенные И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской, позволяют достаточно разносторонне представить как собственно возрастную динамику формирования личности ребенка, так и специфику психического развития детей на разных этапах онтогенеза в зависимости от условий их воспитания.

Воспитание ребенка в семье при условии взаимопонимания, принятия и любви оказывает неоценимый вклад в развитие самосознания и формирование положительной Я-концепции. У большинства дошкольников, воспитывающихся в семье, формируется адекватная, иногда завышенная самооценка, устойчивое сверхположительное отношение к себе, которое наиболее продуктивно для развития личности на данном возрастном этапе. У ребенка, растущего в семье, отношение к себе имеет весьма сложную

структуру. Элементами этой структуры являются следующие психологические образования: принятие – непринятие себя, общая самооценка, парциальные самооценки, оперативные, прогностические самооценки и другие, которые складываются в целостный образ себя.

Возникновение такой сложной системы, по мнению М.И. Лисиной, является результатом усвоения ребенком двух уровней отношения к себе со стороны взрослых, прежде всего родителей, начиная с самых ранних стадий онтогенеза: родители, с одной стороны, безусловно, любят его вне зависимости от его реального поведения, свойств характера и т.д., а с другой – объективно оценивают его позитивные и негативные проявления.

Дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства: от младенчества до подросткового возраста и дальше. Необходимо обратить внимание на то, что для всех детей, воспитывающихся в домах ребенка и детских домах, характерны искажения в общении со взрослыми, снижение личностных контактов.

Подчеркивая преимущества общения для процесса самопознания и самосознания, следует отметить депривированность потребности в общении у детей, воспитывающихся в условиях детского дома. Особенности общения со взрослыми лишают детей психологического благополучия, переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности.

На основе приведенных выше теоретических положений мы можем предположить, что развитие самосознания у детей, воспитывающихся в условиях учреждений закрытого типа, в связи с искажениями в общении со взрослыми и сверстниками и с нарушением их психического благополучия будет качественно отличаться по основным структурным компонентам от развития самосознания у детей из семьи и в целом будет соответствовать более низкому уровню осознанности «образа Я».

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Беклемышева Н.Ю. Особенности развития самосознания детей 6–7 лет, воспитывающихся в детском доме и в семье // Совершенствование качества дошкольного образования в Пермской области: вуз. сб. тр. и материалов пед. опыта / под ред. Л.В. Пименовой. – Пермь: ПГПУ, 2001. – С. 104–118.

Р.Л. Березина

Формирование у детей старшего дошкольного возраста знаний о способах и мерах измерения протяженностей, массы и объема

Программа Коммунистической партии Советского Союза перед учреждениями народного образования поставила задачу формирования всесторонне развитой личности. Детский сад, являясь первым звеном системы народного образования, должен обеспечить всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста и, в частности, его правильное умственное развитие.

Советские психологи и педагоги понимают под правильным умственным развитием не только обогащение ума ребенка новыми знаниями, но и развитие способности наблюдать, размышлять, делать посильные выводы и обобщения.

Решающую роль в умственном развитии ребенка играют математические знания и навыки, приобретаемые детьми в период дошкольного обучения. Об этом убедительно свидетельствуют исследования М.В. Вовчик-Блакиной, П.Я. Гальперина, Л.С. Георгиева, В.В. Давыдова, Г.С. Костюка, В.К. Котырло, А.М. Леушиной, Т.А. Мусейибовой, Л.А. Яблокова и др.

В настоящее время в программу формирования математических представлений у детей дошкольного возраста входит в основном развитие у них знаний о числах натурального ряда в пределах 10, счетных и простейших вычислительных навыков, а также получении некоторых сведений о геометрических фигурах и пространственных отношениях. По всем этим аспектам проведены соответствующие исследования, на основании которых и проводится работа с детьми в дошкольных учреждениях.

Составной частью математических знаний является также измерение величин и определение соответствующих отношений между ними. Счет предметов и простейшие измерения – эти два вида деятельности, тесно связанные с элементарными потребностями человека, легли в основу математической науки.

Ф. Энгельс в своей классической работе «Анти-Дюринг» отмечал: «Как и все другие науки, математика возникла из потребностей человека: измерения площадей земельных участков и вместимости сосудов, из исчисления времени и механики». Эта мысль подчеркивается и академиком В.И. Смирновым: «Одним из основных понятий (математики) являются понятия о величине и ее измерении. Характерное свойство величины заключается в том, что она может быть измерена, т.е. тем или иным путем сравнена с некоторой определенной величиной того же рода, которая принимается за единицу меры. Самый процесс сравнения зависит от свойства исследуемой величины и называется измерением. В результате же измерения получается отвлеченное число, выражающее отношение рассматриваемой величины к величине, принятой за единицу меры».

Измерение соответствующей мерой величины объекта позволяет установить его количественную характеристику. Очевидно, для того, чтобы получить более полное представление о вещах и предметах окружающей действительности, необходимо выяснять не только то, что составляет их качественную характеристику, но и то, что характеризует их с количественной стороны. Выяснение количественной характеристики объектов с помощью измерения расширяет наши представления об окружающей действительности. В результате практического измерения углубляется восприятие и познание таких видов протяженности, как длина, ширина, высота, толщина, глубина.

Измерение, при котором используется более короткая мера, откладываемая по измеряемой протяженности известное число раз, включает в себя, как указывает Ж. Пиаже, «две логические операции: первая – это процесс деления, который позволяет ребенку понять, что целое состоит из некоторого числа сложенных вместе частей. Вторая – это операция смещения

или замещения, которая позволяет ему присоединить одну часть к другой и таким путем создавать систему единиц».

На основании данной характеристики и изучения детей Пиаже приходит к выводу, что «измерение развивается позднее, чем понятие числа, потому что труднее разделить непрерывное целое на взаимозаменяемые единицы, чем перечислить уже разделенные элементы».

Исследования, проведенные в последние годы П.Я. Гальпериным, Л.С. Георгиевым, В.В. Давыдовым и другими с детьми старшего дошкольного возраста и учащимися 1-х классов, убеждают в большой значимости овладения измерительными навыками для углубления понятия числа, в том числе и понятия единицы. Если при счете дискретных множеств понятие единицы нередко связывается у детей с отдельным элементом множества, то при измерении число мерок служит показателем величины одного непрерывного множества, а измерение одного и того же предмета разными по размеру мерками позволяет установить зависимость числа – показателя величины предмета от размера мерки. Ряд авторов (Л.С. Георгиев, Е.С. Орлова, Т.А. Фролова и др.), проводившие экспериментальную работу по обучению детей математике под руководством П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина доказали, что на основе измерения у детей формируется наиболее правильное математическое понятие единицы и числа. С этим положением можно вполне согласиться. Однако, придавая особое значение измерению, Л.С. Георгиев, В.В. Давыдов и другие впадают иногда в другую крайность: разрывают два основных вида деятельности детей: счет и измерение, формирующие обобщенные понятия о натуральных числах. «Счет предметов является методологической и психологической основой для введения натуральных чисел», – пишут критики методики В.В. Давыдова.

Ни у кого нет сомнения, что выяснение отношений величин на основе измерения углубляет, совершенствует понятие числа, способствует расширению математических представлений у детей, но ведь сама методика В.В. Давыдова, формирующая умственные действия, строится на основе

усвоения детьми натуральных чисел, поэтому нельзя отрицать значение счета дискретных множеств, заменяя его счетом мерок при измерении.

Программа по математике первого полугодия 1-го класса предусматривает формирование у детей измерительных навыков наряду со счетом элементов дискретных множеств, что способствует развитию понимания детьми количественных отношений непрерывных величин.

В целях преемственности в работе детского сада и школы необходимо провести в старших группах детского сада пропедевтическую работу по формированию у детей знаний о способах и мерах измерения различных тел и явлений (протяженностей, массы, объема, времени), а в младших группах (II младшей и средней) научить детей различать и сравнивать различные виды протяженностей (длину, ширину, высоту). Эти задачи в настоящее время и предусмотрены «Программой воспитания в детском саду» (1969). Взаимосвязь измерения непрерывных величин и счета дискретных множеств, воспринимаемых различными анализаторами, обеспечит формирование более полных знаний о числе и углубление математических представлений в целом.

Вопрос о роли измерения в формировании первых математических представлений издавна занимал великих дидактов: Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, всех прогрессивных представителей русской методики начальной арифметики (Д.И. Галанин, А.И. Гольденберг, В.А. Латышев и др.).

Первые советские методисты в области дошкольного воспитания Е.И. Тихеева, Л.В. Глаголева, Ф.Н. Блехер и другие указывали на необходимость обучения детей дошкольного возраста способам измерения разных величин.

В своей книге «Счет в жизни маленьких детей» Е.И. Тихеева указывает, что к разного вида измерениям следует привлекать детей уже 5–6 лет. Их очень легко практически познакомить с метром и научить обращению с ним.

Л.В. Глаголева в книге «Математика в нулевых группах» (1930) пишет: «Семилетки должны научиться измерять сантиметровой линейкой линии, стороны квадрата, прямоугольника, дециметром – свой рост, метром – длину и ширину класса, длину дорожки в саду или грядки на огороде. Дети должны

уметь начертить в тетради линию определенной длины, отмерять доску, полоску бумаги и т.д. Они должны уметь вымерять стаканами литр и бутылку, иметь понятие о килограмме хлеба, картошки, сахарного песку».

В программе по математике для нулевых групп Л.В. Глаголевой было предусмотрено ознакомление детей со следующими мерами: литр, дециметр, сантиметр, монеты в 1, 2, 3, 5, 10, 15, 20 коп., а также рекомендовалось измерение руками, шагами, на глаз, чашками, ложками, стаканами, мерками. Эти же мысли развивает и А.М. Леушина. Она считает необходимым познакомить детей с мерами измерения: метром, литром, килограммом, 500, 100 граммами, сформировав у них соответствующие навыки измерения: «Эта новая деятельность обеспечит образование новых ассоциативных рядов связей между счетом и измерением, количественная мощьность того или иного числа здесь связывается с представлениями о протяженности».

Следует отметить, что в повседневной жизни дети часто встают перед необходимостью прибегнуть к измерению для выполнения различных заданий конструктивного характера, в строительных играх, для определения величины купленной игрушки, своего роста или роста товарища и т.п. Не всегда это «настоящие» (Пиаже) измерения, но в них ясно видна попытка детей вникнуть в количественную сущность вещей и использовать их количественную характеристику для получения лучших результатов в своей практической деятельности.

Таким образом, ознакомление детей дошкольного возраста с общепринятыми мерами измерения и обучение их способам измерения различных тел как условными, так и общепринятыми мерами, приобретает сейчас важное значение для усовершенствования практической деятельности детей и улучшения математической подготовки к школе.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Березина Р.Л. Формирование у детей старшего дошкольного возраста знаний о способах и мерах измерения протяженностей, массы и объема // Вопросы теории и методики воспитания детей дошкольного возраста: сб. учен. зап. Т. 74. / под ред. В.Н. Донец. – Пермь: ППИ, 1971. – С. 92–113.

**Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду
(с элементами регионального компонента)**

Программа относится к группе парциальных программ и основывается на достижениях современной науки. В свете гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход к содержанию образованию.

Ребенок должен чувствовать себя счастливым, адаптироваться к новым условиям, преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительные представления о самом себе, уметь разбираться в чувствах и переживаниях, адекватно на них реагировать, находить конструктивные способы выражения своего отношения к действительности. И в этом огромную роль играет речь, освоение родного языка как культурно-исторического достояния общества.

С позиции современных тенденций в области воспитания и обучения детей разработанная «Программа по развитию речи детей дошкольного возраста» является актуальной и представляет научную и практическую значимость: программа методически обоснована, построена на фундаментальных и современных научных исследованиях в области речевого развития детей дошкольного возраста.

В качестве концептуальных оснований выступают идеи отечественных психологов и педагогов относительно проблемы способностей, а именно: природы, содержания, факторов и условий их развития.

Цель программы – развитие речи как средства общения и коммуникативности детей дошкольного возраста для выражения мысли, чувств, нравственных воззрений и эстетических оценок; установление взаимоотношений с окружающими, планирование и организация совместной деятельности.

Развитие художественно-речевых способностей в специфических видах деятельности не только в репродуктивных художественно-речевых (заучивание стихов, пересказ и т.д.), но и собственно продуктивных компонентах литературно-художественных способностей (сочинение сказок, рассказов и т.д.).

Реализация указанной цели предполагает решение задач:

- создание педагогического процесса, предусматривающего успешную реализацию содержания программных задач, использование средств и методов для выполнения его и отражающего логику ведущей тенденции естественного освоения языка ребенка;
- объединение задач познавательного и коммуникативного развития;
- включение детей в педагогическое взаимодействие, в систему сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями.

В основу программы положены теоретические положения А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохина, А.В. Запорожца и других об амплификации обогащения не через искусственное ускорение, а через максимальную реализацию возможностей ребенка, которые формируются и проявляются в специфических видах деятельности, что позволяет сохранить и укрепить физическое, психическое здоровье детей.

В программе учтена специфика дошкольного обучения, принципиально отличного от школьного.

Деятельностный подход, который позволяет рассматривать ребенка как субъекта разнообразных видов деятельности (А.М. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Е. Эльконин, Л.А. Венгер и др.); переход от одной деятельности к другой на основе изменения и развития мотивации.

Уникальность программы заключается в реализации комплексного подхода, который предполагает решение задач по развитию речи детей с учетом всех разделов (связная речь, обогащение словаря, обучение грамоте, художественная литература) на одном занятии. С целью более углубленного осознания ребенком законов родного языка, формирования устойчивости в познании, интереса используется синтез различных видов искусств: музыки, художественной литературы, живописи.

Данный подход отличается характером отношения к ребенку в условиях воспитательно-образовательной среды. При таком подходе занятия по развитию речи строятся с учетом индивидуальных и возрастных возможностей,

интересов детей, включают мотивационные установки художественно-речевой деятельности. Возникают субъектные, равноправные отношения с ребенком, который принимает активное сознательное участие в процессе обучения, а сама деятельность становится познавательной и занимательной.

Комплексный подход к развитию всех сторон речи обеспечивается включением в конспекты различных заданий на развитие связной речи и общения, обучением звуковой культуре речи, формированием грамматически правильной речи, словарной работой, обучением элементам грамоты, ознакомлением с художественной литературой.

Речевое развитие совершается в результате разрешения противоречий, возникающих в практической деятельности детей, противоречий между потребностями в общении и имеющимися в наличии средствами, между формой и содержанием речи. Выражается оно в овладении новыми языковыми средствами, в развитии форм и функций речи, расширении сферы общения.

Комплексный подход предполагает использование содержания, средств и методов различных разделов воспитания: умственного, нравственного, эстетического и других, а также всех разделов родного языка.

Содержательным элементом определения регионального статуса программы являются разработанные и проверенные на практике образовательных учреждений Уральского региона исследования, проведенные на кафедре дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета с приобщением дошкольников к духовной культуре, народному творчеству, праздникам, быту, литературе, особенностям языка многонационального населения Урала.

В программе четко определены задачи развития речи детей по основным разделам родного языка в каждой возрастной группе. Прослеживается их преемственность и усложнение. В соответствии с обозначенными задачами и на основании результатов многолетней работы и наблюдений определены характеристика речевого развития детей и уровни освоения программы.

Особенностью построения педагогического процесса является форма обучения – игра-занятие, включающая проблемные ситуации, поисковые вопросы, обеспечивающая детям самостоятельный поиск решения проблемы с опорой на личный опыт.

Материал и формы работы на занятиях по предложенной программе подобраны таким образом, что педагогу несложно подготовиться к занятиям, а детям приблизиться к более естественным видам деятельности: игре, общению со взрослыми и сверстниками, театрализованной деятельности и др.

Именно в таких формах происходит интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, социально-личностное развитие дошкольника.

«Программа по развитию речи детей дошкольного возраста» характеризуется следующими особенностями.

Представлена система обучения родному языку детей 2–7 лет с постепенным усложнением задач и методов развития речи и обучения родному языку, реализованная в технологии: методическое пособие по развитию речи, художественно-речевая деятельность детей и индивидуальные рабочие тетради.

Стержневым элементом формирования речи и развития речевых способностей (словаря, грамматики, звуковой культуры) выступает общение, в котором сливаются интеллектуально-речевые, волевые и мотивационные проявления детей дошкольного возраста.

Основное внимание в обучении родному языку направлено на взаимосвязь наглядно-действенного мышления и формы речевого высказывания на основе знаний о его структуре, его выразительных средствах речи в целом и художественных средств раскрытия образа в частности.

Прослеживается система обучения родному языку в разных возрастных группах.

Существенно углублено содержание работы по ознакомлению с художественной литературой, художественно-речевой деятельности.

Программа построена с учетом регионального компонента.

Программа и технология могут быть успешно реализованы при использовании комплексных программ.

Программа реализуется в разных направлениях развития речевых способностей детей дошкольного возраста.

Структура программы развития речи детей и обучения их родному языку предлагается с некоторым переструктурированием и обновлением преподносимых детям знаний и связана с развитием социальной направленности представлений, сравнительно ранним осознанием родного языка как речевой действительности, с формированием творческих способностей.

Структура программы развития речи дошкольника включает:

- концептуальные основы;
- программные задачи по всем разделам обучения родному языку;
- уровни речевого развития ребенка для всех возрастных групп;
- самостоятельную художественно-речевую деятельность (в средней, старшей и подготовительной группах).

В каждом разделе программы предусматриваются познавательно-речевые, развивающие, нравственно-эстетические задачи.

Форма проведения занятий различна. По усмотрению воспитателя занятия могут проводиться по группам (6–8 человек) и индивидуально, так как у детей наблюдаются существенные отличия в усвоении языка, познавательной направленности и умственных способностях. Дети, особенно младшего возраста, различаются по качествам активности, выраженности интересов и другому, поэтому их обучение требует индивидуализации.

Большая часть заданий дается детям в максимально привлекательной форме, с использованием игровых, общественных и других мотивационных установок. Отношение взрослых к детям уважительное, доверительное. Речь воспитателя изобилует шутками, потешками, стихами-небылицами, она доброжелательная, грамотная, выразительная. Педагог постоянно

поддерживает детскую инициативу, готов изменить ход занятий в соответствии с ней, проявляет гибкость во взаимоотношениях с детьми.

Реализация программы по развитию речи и обучению родному языку обеспечиваются методическими указаниями и конспектами занятий для всех возрастных групп; наглядно-дидактическим материалом (рабочие тетради, альбомы пейзажной, портретной живописи).

Статья опубликована ранее в сборнике:

Ворошнина Л.В. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду (с элементами регионального компонента) // Проблемы аксиологического подхода в дошкольном образовании: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Пермь, 25–26 мая. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Л.В. Коломийченко, Л.С. Половодовой, О.Р. Ворошниной, Н.А. Зориной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – С. 44–48.

О.Р. Ворошнина

Влияние материнской позиции

на становление отношения младенца к миру

Идея гуманизации процессов развития и воспитания маленьких детей побуждает психологов и педагогов все чаще обращаться к проблемам семейного воспитания, среди которых наиболее ярко выделяются проблемы взаимодействия родителей и ребенка на разных возрастных этапах его становления. Появление новых исследований, подтверждающих преимущества различных педагогических систем; изменения, происходящие в развитии общества; доминирование новых взаимоотношений между взрослыми и детьми обуславливают поиск различных подходов, концептуально утверждающих новые педагогические модели. Одним из них является личностно-ориентированный подход, суть которого состоит в признании ребенка полноценным участником, субъектом собственного развития, а участие

взрослого в этом процессе понимается как содействие становлению неповторимой индивидуальности.

Исследования психологов и педагогов последних лет (Н.Н. Авдеева, А.Я. Варга, М.В. Колоскова, Н.Я. Кушнир, С.Ю. Мещерякова, Е.В. Чудинова и др.) подтверждают, что именно тип родительского отношения обуславливает развитие детей. Известно, что ребенок любого возраста нуждается в ласке, заботе, эмоциональном насыщении, общении. Однако чем младше ребенок, тем более опасно лишение его тепла общения со взрослым. Исследования ряда зарубежных и отечественных психологов (Р. Спитц, И. Лангмайер, З. Матейчик и др.) убедительно показывают, что у младенцев вследствие депривации потребности в общении со взрослым развивается явление госпитализма, тормозящее не только психические, но и физиологические, жизненно важные процессы развития. В более легких случаях депривации (недостаток эмоционального тепла, совместной со взрослым деятельности и др.) у ребенка не происходит или задерживается формирование речи, предметной деятельности, психических процессов и др.

Анализ работ, выполненных по проблеме изучения периода младенческого возраста (М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская, Г.М. Лямина, Н.Л. Фигурин и др.), показывает, что младенец в психолого-педагогической науке традиционно рассматривается как отдельное, обособленное, реактивное существо. Изучение младенческого возраста с позиций диадического подхода, при котором единицей анализа становится «совокупный субъект» «ребенок – мать», осуществляется только в последние годы (Н.Н. Авдеева, М.В. Колоскова, Н.Я. Кушнир, Г.Х. Мазитова, С.Ю. Мещерякова, Г.Н. Рошка, А.И. Сорокина, Е.В. Чудинова и др.).

Идея о неразрывном единстве матери и младенца была выдвинута и обоснована в отечественной психологии еще Л.С. Выготским. Однако в современных конкретно-психологических исследованиях, описывающих начальные этапы онтогенеза в русле диадического подхода, этой проблеме, несмотря на ее очевидную социальную значимость, уделяется мало внимания.

Поэтому изучение вопроса взаимодействия матери и младенца с позиций диадического подхода, где не только ребенок, но и мать проходят сложный путь становления, мы считаем важным и необходимым. Мы полагаем, что в этом взаимодействии мать и дитя должны продвигаться по пути становления вместе, синхронно, помогая друг другу и влияя друг на друга. Обозначение данной проблемы потребует глубокого изучения целого ряда вопросов: о роли младенческого возраста в дальнейшем развитии человека, о значении эмоционального, когнитивного, действенного и прочих компонентов общения в этом процессе, о выборе стиля взаимодействия, наиболее приемлемого для конкретной матери и каждого ребенка и др.

В психологической литературе можно встретить утверждение об определяющей роли раннего онтогенеза в дальнейшем развитии личности (А.В. Запорожец и др.). Вместе с тем теоретических работ, касающихся эмоционально-личностного развития детей на самых ранних этапах онтогенеза, не так много (А. Валон, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.). При несовпадении подходов к анализу источника и движущих сил развития личности ребенка все из указанных авторов в качестве центрального рассматривают вопрос об отношении младенцев к миру. Исследователи говорят о формировании чувства безопасности и доверия к миру, рассматривая его как важнейшее проявление эмоционального благополучия. Основой этого чувства они считают терпеливую и преданную любовь матери, а в качестве решающих факторов для формирования доверительного отношения к миру, а следовательно, эмоционального и психического благополучия ребенка, выделяют факторы биологические (включающие состояние физиологического обеспечения психических процессов и жизнедеятельности ребенка в целом) и социальные (решающим среди которых является правильное материнское отношение).

В связи с определением предмета исследования более подробно остановимся на том, как понимаются в современной психолого-педагогической литературе понятия «отношение ребенка к миру» и «материнская позиция».

Основы понимания психологического значения связи ребенка с миром заложены в теоретических исследованиях Л.С. Выготского. Он показал, что в силу своеобразия ситуации развития младенца, которая определяется его моторной, физиологической и психической незрелостью, путь ребенка к вещам, к удовлетворению своих потребностей всегда пролегает через отношение к другому человеку. Общение со взрослым, понимаемое автором в широком смысле как взаимодействие, с самых первых дней опосредует отношение ребенка к внешнему миру. Взаимодействие матери с младенцем, являясь важнейшим основанием системы «мать – дитя» и в то же время главным условием его развития, представляет собой сложный комплекс разнообразных (ведущих и производных) действий и эмоций, циркулирующих от матери к ребенку и от ребенка к матери и в конечном итоге находящих друг друга. Причем, как показано в некоторых исследованиях, при благоприятных условиях достаточно выраженной тенденцией в развитии взаимодействия в раннем периоде является достижение психологического единства матери и ребенка как особого этапа единовременного проявления однокачественных эмоций (Л.Ф. Обухова, Е.В. Чудинова, Л.В. Бетеева и др.).

Одним из ярких психологических феноменов, на наш взгляд, подтверждающих возникновение психологического единства матери и ребенка как особого этапа развития младенца, является феномен синхронизации сложных движений, действий матери и младенца. Синхронизация поведения взаимодействующих членов пары составляет, по-видимому, важнейший факт психологии младенчества, установленный в последние годы (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова).

Однако, достигнув этого этапа и проходя через него, взаимодействие матери и маленького ребенка существенно усложняется. Со стороны материнского отношения эти изменения состоят в движении от сложного, нерасчлененного, эмоционально насыщенного многокомпонентного образования (каковыми являются материнское отношение и материнская позиция) – к выделению в нем все более и более дифференцированных

компонентов (отдельных типов действий, подклассов эмоций), каждый из которых обретает свою логику развития, начинает решать свои задачи, «оттачивать» собственные функции.

Что касается эмоциональной сферы ребенка, то ее особенностью на этом этапе является стремительное расширение разнообразных содержаний, являющихся источником эмоционального поведения младенцев. Последовательно это не только субъективные состояния как источник эмоций на самом раннем этапе, но взрослый как основной источник переживаний младенца, а затем опосредованно через взрослого предметы и действия с ними. Расширение предметного содержания эмоциональных проявлений совпадает с не менее стремительным усложнением форм отношения младенца с миром: от биологической к социально ориентированной и далее к предметно-ориентированной формам активности. Однако, несмотря на многообразие предметов и источников, способствующих возникновению у ребенка эмоциональных переживаний, доминирующее место принадлежит тем, которые играют интегрирующую роль в отношении ребенка с миром, т.е. близким взрослым людям, в первую очередь матери.

Именно на этом основании важнейшим результатом (новообразованием) этого этапа развития (этапа младенчества), и в этом сходятся многие исследователи, является доверительное отношение ребенка к миру и чувство безопасности в нем (А. Фрейд, Э. Эриксон, Е.В. Чудинова, М.В. Колоскова и др.). Причем многие авторы считают наличие такого отношения у младенца или его искажение одним из существенных параметров прогностического характера (не только для эмоционально-личностного, но и вообще для психологического развития в целом). Таким образом, чувство безопасности и доверия к миру рассматривается как важнейшее проявление эмоционального и психического благополучия ребенка.

В исследовании М.В. Колосковой раскрывается сущность понятия «отношение младенца к миру», а также основные этапы его становления. Автор отмечает, что отношение ребенка к миру является психологически сложным и

динамичным образованием. Принимая за единицу анализа понятие «переживание» (термин, введенный Л.С. Выготским для обозначения момента взаимодействия личности со средой), автор полагает, что отношение ребенка к миру будет отражаться в смене содержаний основных переживаний ребенка, и выделяет три этапа преобразования системы переживаний младенца. Первый этап связан непосредственно с рождением ребенка и его вступлением в мир.

Вступая в жизнь в новом мире, младенец сначала «растворяется» в нем, ибо первое время он не отделяет себя от этого мира, не выделяет других людей и объектов из слитной ситуации. Его аффект слит с объективным содержанием восприятия, он переживает состояния, а не определенные объективные содержания (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский). Все содержание переживаний младенца определяется его инстинктивными потребностями (потребность в еде, в положительном самоощущении). Отношение ребенка к миру в этом периоде развития определяется его активностью в удовлетворении базовых (инстинктивных) потребностей, которая проявляется в эмоциональном переживании состояния актуализации, напряжения и удовлетворения этих потребностей. Опредеичивая потребности ребенка, мать способствует тем самым становлению его мотивационно-потребностной сферы. Активность ребенка в удовлетворении базовых потребностей является необходимым условием развития новых, социально ориентированных, потребностей, в том числе общения. Таким образом, переживания ребенка в период новорожденности характеризуются своей недифференцированностью, размытостью, беспредметностью и отражают активность ребенка в удовлетворении своих базовых (инстинктивных) потребностей. Эти переживания характеризуют исходную, инстинктивную (по Л.С. Выготскому) форму сознания ребенка.

Специфика социальной ситуации развития младенца заключается в опосредовании взрослым всех форм его активности (Л.С. Выготский и др.). Это позволяет предположить, что именно взрослый должен в первую очередь выделиться в переживаниях младенца, однако в первом полугодии жизни

младенец еще не отделяет себя от своей матери (А. Валлон), поэтому в переживаниях младенца в первую очередь дифференцируется, оформляется психическая общность матери и ребенка (Л.С. Выготский). Исследователи считают это исходным моментом возникновения осознания собственной личности и относят к важнейшему новообразованию младенческого возраста. По утверждению М.В. Колосковой, этот психологический симбиоз матери и ребенка знаменует второй этап становления отношения ребенка к миру.

По мнению автора, мир делится для ребенка на «Мы – не Мы», что означает также и включение объективных предметных содержаний в переживания младенца. Эти новые переживания отражаются в ряде психических феноменов. Во-первых, период от двух до шести месяцев характеризуется тем, что дети оказывают явное предпочтение человеку и всему, что с ним связано (О.В. Баженова, Д.Б. Годовикова, Е.В. Чудинова, Н.Я. Кушнир и др.), а во-вторых, положительная эмоциональная реакция переносится со взрослого на предметы, в силу чего предметы, находящиеся в руках у человека, приобретают для ребенка особо притягательный характер и начинают вызывать реакцию оживления. Однако эмоциональная притягательность предмета для ребенка этого возраста по своему происхождению может оказаться вторичной, т.е. возникать через взрослого (Д.Б. Эльконин). Описанные феномены свидетельствуют о становлении двух новых форм активности ребенка: социально- и предметно-ориентированной, чему способствует появление новых потребностей: в общении (М.И. Лисина) и в новых впечатлениях (Л.И. Божович).

Потребность в общении является одной из ведущих в младенческом возрасте (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). Она побуждает взаимодействие, совместную деятельность ребенка и взрослого, в ходе которого развивается активность младенца. Таким образом, основное содержание переживаний ребенка на этом этапе развития заключается в дифференциации психологической общности с матерью и объективных предметных содержаний.

Заключительный и очень важный период младенчества характеризуется появлением критического переживания собственной отделенности от матери,

возможной независимости от нее. По мнению многих авторов, в основе переживания собственной отделенности лежит чувство инструментальности, осознание ребенком того, что он сам может являться источником определенного действия, а также представления об инструментальности матери.

Таким образом, анализируя основные переживания ребенка первого года жизни, М.В. Колоскова в своем исследовании показала, что важнейшим новообразованием первого этапа развития личности будет формирование доверительного отношения ребенка к миру, содержательный аспект которого представлен закономерным появлением новых форм психической активности (социально- и предметно-ориентированной) и своевременным развитием психологических новообразований (потребности в общении, общности ребенка и матери, первичной дифференциации себя и матери и др.). В исследовании подчеркивается, что отношение к миру является системообразующим фактором психического развития ребенка на первом году жизни.

Однако в протекание процесса воспитания ребенка в каждой конкретной семье, как правило, вносятся существенные «поправки», и причинами некоторых из этих «поправок» являются конкретные предпосылки и условия развития данного конкретного ребенка-младенца. В качестве таких осложняющих воспитание неблагоприятных условий и предпосылок рассматриваются, например: искажение материнского отношения, биологическая дефицитарность некоторых физиологических систем организма и др.

Так, в диссертационном исследовании «Активность младенца из семей ГВР – групп высокого риска» М.В. Колоскова убедительно показала, что матери из семей, имеющих больных шизофренией, но сами не являющиеся больными, на начальном этапе своего материнства часто обнаруживают холодность, отстраненность, отчужденность в своем отношении к младенцу. А это, как правило, ведет к искажению эмоционального поведения и активности младенца. И поэтому среди этих детей к концу 1-го года жизни часто обнаруживаются высокотревожые дети, дети с парадоксальными реакциями на воздействия.

Следует подчеркнуть, что риск нарушения материнского отношения к ребенку-младенцу (причем на самых ранних этапах) характерен не только для семей, имеющих психически больных людей – родственников. Эта проблема (нарушение материнского отношения и, как следствие, искаженные отношения младенца к миру) очень остро стоит, например, в отношении детей, родившихся недоношенными. Наиболее спорной здесь является не только роль фактора недоношенности в психическом развитии ребенка, но и выраженность пограничных психических расстройств и нарушений у детей этой категории (по некоторым данным, удельный вес детей с нервно-психическими нарушениями среди общего числа обследованных недоношенных детей составляет 85,0 %). Причем совершенно не изучен и не ясен, вопрос о материнском отношении, «количестве и качестве» его реализации в условиях родильных домов и отделений-стационаров для недоношенных детей (а это, возможно, дефицит материнской заботы о младенце 1–2 месяцев), вопрос о характере переживаний матерью факта преждевременного рождения ребенка и влияние этих переживаний на ее поведение.

Аналогичные вопросы встают при обсуждении материнского отношения и отношения детей к миру, которых также можно отнести к группам риска (с незначительными нарушениями слуха, с негрубыми дефектами ортопедического характера и т.д.).

Как показывает исследование Г.В. Скобло и О.Ю. Дубовик, проводимое на базе одной из детских поликлиник г. Москвы, признаки искажения материнско-детских отношений проявляются определенными клиническими феноменами и регистрируются как со стороны матери, так и со стороны ребенка-младенца. При этом авторы выделяют ряд признаков искажения материнского отношения, главные из которых – недостаточное понимание матерью биологических потребностей ребенка и низкое качество их удовлетворения; малое количество контактов с ребенком, их непродолжительность и качественные нарушения; низкое качество стимуляции психического развития ребенка; определенные поведенческие установки матери и т.д. В свою очередь, искаженное отношение младенцев может

проявляться либо в обостренной сензитивности к матери, ее исключительном предпочтении, либо в игнорировании матери, либо в негативном отношении к ней с элементами агрессии. Изучая 50 детей раннего возраста и их семьи, эти авторы приходят к выводу: более чем в половине обследуемых семей обнаружены нарушения материнско-детских отношений.

Как отмечалось выше, основой доверительного отношения ребенка к миру выступает материнская позиция. Несколько подробнее остановимся на анализе этого понятия. В психологической литературе достаточно распространенным является понимание материнской позиции как системы эмоционального отношения к ребенку, особенностей восприятия матерью ребенка и способов обращения с ним (А.Я. Варга и другие). В исследовании А.Я. Варга дается определение родительского отношения, понимаемого как целостная система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что в ней даются тождественные друг другу определения материнской позиции, причем многие из авторов выделяют в ее структуре три компонента: поведенческий, эмоциональный и когнитивный, полагая, что ведущую роль в этой триаде играет эмоциональный как влияющий на поведение и представления родителей в отношении своих детей. В представленной литературе дается также типология материнской позиции (родительского отношения) (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и др.). Наиболее обоснованной представляется классификация взаимодействия матери и ребенка, в основу которой положены эмоциональные проявления матери и дитя. Эта классификация более всего подходит к младенческому возрасту потому, что именно эмоции являются наиболее ранним механизмом регуляции поведения человека. С первых дней жизни ребенка ярко обнаруживаются эмоциональные проявления, требующие адекватной эмоциональной реакции матери. Движение эмоций от ребенка к матери и от матери к ребенку, их взаимообогащение в

процессе развивающихся физических и личностных контактов лежат в основе формирования «чувства другого» как чрезвычайно свернутого процесса оценки матерью состояния своего ребенка и адекватного реагирования на него.

Как отмечалось выше, основным из новообразований младенческого возраста выступает становление отношения ребенка к миру, которое обеспечивается взаимодействием матери и младенца. Поэтому естественно, что именно взрослый (мать) будет влиять на ход и характер становления отношения ребенка к миру. В соответствии с этим важным представляется вопрос: будут ли разные типы материнского отношения качественно и количественно (по срокам) влиять на становление этого важнейшего психического образования – отношения ребенка к миру. И если будут, то как. Какие показатели могут выступать критериями? Ответом на эти вопросы и может стать наше исследование.

Таким образом, изученная литература позволяет сделать некоторые выводы, значимые для нашей дальнейшей работы.

1. Этап раннего онтогенеза (младенческий возраст) является важным для дальнейшего развития ребенка.

2. Ведущую роль на этом этапе развития играет складывающееся взаимодействие «взрослый – ребенок», благодаря которому появляется важнейшее новообразование младенческого возраста – «отношение к миру».

3. Данное образование целиком зависит от материнской позиции, настроенности матери на эмоционально-положительное взаимодействие с ребенком.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Ворошнина О.Р. К постановке проблемы изучения материнской позиции и ее роли в становлении отношения младенца к миру // Проблемы изучения и развития личности дошкольника: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.В. Пименова. – Пермь: ПГПУ, 1995. – С. 36–41.

Л.Б. Вяткина,

Н.Н. Бородина

Педагогические способности воспитателей дошкольных образовательных организаций

Развитие общества, введение инноваций в систему образования повышают интерес к личности педагога и определяют новые направления современной психологической науки, особенно интересны способности воспитателя, их среда и условия развития. Перемены в сфере образования подтверждают интерес изучения проблем профессиональной педагогической компетентности, целостной модели деятельности педагога (А.К. Маркова), профессионально значимых личностных качеств педагога (С.А. Козлов, Т.А. Куликов), успешного профессионального становления педагога (Э.Ф. Зеер). Исследователи проявляют интерес и к вопросам педагогической культуры (Е.А. Климов), успешности (Л.М. Митина), модельных характеристик одаренности учителя, природных детерминант педагогических способностей (Н.А. Аминов). Изучение педагогических способностей имеет место в исследованиях личности и профессиональной деятельности педагога (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, М.И. Станкин).

По определению Б.М. Теплова, педагогические способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью [4].

Изучение способностей является одним из направлений научных интересов Пермской психологической школы. История изучения способностей включает два этапа, первый – теоретическое представление о способностях, на котором определяются основные исследовательские подходы. На втором этапе проводятся многочисленные эмпирические исследования общих и специальных способностей. Широта научного мировоззрения В.С. Мерлина привела к рассмотрению проблем способностей. Главное отличие позиции В.С. Мерлина от концепции В.А. Крутецкого, А.Г. Ковалева и других понимание

способностей как индивидуально-личностных различий, связанных с успешностью деятельности и продуктивными индивидуальными своеобразными приемами и способами работы [2].

Анализ теоретических и эмпирических работ под руководством В.А. Мерлина позволяет выявить следующие теоретико-методические основания исследования проблемы способностей [3]:

- проблема «уровней индивидуально-личностных различий». Сочетание разноуровневых индивидуальных свойств выступает как способность к данному виду деятельности;

- в качестве критериев способностей рассматривается степень готовности человека к преодолению неблагоприятных условий в данном виде деятельности;

- свойства индивида и свойства личности играют разную роль в успехе деятельности. Свойства личности определяют не только состояние успешности, но и индивидуальные приемы, и способы в деятельности, а также степень преодоления неблагоприятных условий;

- специальные способности проявляются в единстве с общими способностями;

- в характеристике способностей различают две стороны: количественную (взаимосвязь между свойствами индивида и свойствами личности) и качественную (качественное своеобразие деятельности).

Основными принципами диагностики способностей являются:

- учет разнообразных критериев распознавания способностей;
- набор заданий, коррелирующих друг с другом;
- диагностические задания, связанные с содержанием профессиональной деятельности;
- испытание способностей, связанное с испытанием задатков;
- раскрытие состава интересов и склонностей [1, 3].

Современные представления о способностях в Пермской психологической школе представлены исследованиями общих способностей и специальных способностей педагогов. Отличительной чертой этих исследований является рассмотрение специальных способностей воспитателя, изучение структуры способностей и взаимосвязи различных иерархических уровней индивидуальности. В исследованиях отечественных психологов уделялось мало внимания изучению компонентов дошкольной образовательной организации и специфики их профессиональной деятельности. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Данное исследование компонентов педагогических способностей проводилось на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 252» города Перми в 2015–2017 годах. В исследовании принимали участие воспитатели, имеющие различный стаж педагогической деятельности, всего 19 человек. В зависимости от стажа педагогической деятельности испытуемые были разделены на две группы.

В ходе проведения эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики: методика «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синявского и Б.А. Федоршина; опросник определения характеристик (свойств) общительности Л.В. Жемчуговой и А.И. Крупнова; методика исследования эмпатических тенденций А. Мехрабиана; методика исследования педагогического такта И.В. Страхова; опросник для изучения уровня развития педагогических способностей педагогической культуры, разработанный и апробированный Т.М. Хрустальной; методика «Уровень профессионального стресса» Е.И. Рогова. Изучение компонентов педагогических способностей было организовано с применением психодиагностических методик, традиционно используемых в Пермской психологической школе. На основании проведенной психодиагностической процедуры были получены показатели, которые далее подверглись статистической обработке методами математической статистики и составили количественную характеристику выраженности изучаемых компонентов.

В рамках данной статьи акцент делается на качественной характеристике выраженности изучаемых компонентов педагогических способностей воспитателей ДОО.

Для качественного анализа были использованы следующие методики: метод наблюдения оценки коммуникативных способностей Л.М. Митина и модифицированные проективные методики О.Ю. Богданова, И.М. Марковской: «Направленные ассоциации», «Завершение рисунка», «Романтическая история», метод «Толкование пословиц».

Для обработки первичных данных применялись: метод математической статистики – сравнительный анализ по Т-критерию Стюдента и контент-анализ. Сравнительный анализ был проведен в оценке коммуникативных способностей воспитателя, контент-анализ – в оценке проективных методик.

Корреляционный анализ позволил выделить взаимосвязи между изучаемыми показателями, которые были объединены в корреляционные плеяды.

Выявленные взаимосвязи позволяют выдвинуть следующие гипотетические заключения:

– чем выше стаж воспитателя, тем более четко он владеет голосом и интонациями в своей работе. С помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, оптимизм и доверие к ребенку. Также голосовые умения связаны с движениями и эмоциями. Уделяя внимание своим интонациям, используя большой спектр жестов, мимических реакций, воспитатель активнее проявляет личный энтузиазм и вовлеченность. Чем больше он склонен сам проявлять энтузиазм и показывать заинтересованность, тем больше использует приемов для направления внимания детей и воздействия на разные каналы восприятия информации у них;

– при помощи речи происходит взаимодействие воспитателя с группой и стремление организовать работу детей в группах друг с другом, а также с паузами в работе детей, во время которых они могут обдумать мысль, снять накопившееся напряжение. То есть чем выше речевые показатели, тем лучше воспитатель организует взаимодействие с группой, взаимодействие детей

между собой и эффективнее переключает из режима работы в отдых и обратно, направляя их к познавательной деятельности.

Проведенный контент-анализ между показателями, которые характеризуют особенности личности воспитателя и компоненты педагогических способности, выделил следующие закономерности:

– в методике «Направленные ассоциации» самыми частыми ассоциациями у воспитателей относительно группы детей были: геометрическая фигура – круг, теплые цвета, песня про дружбу, растения – цветы, природное явление – вода, домашние животные, африканские дикие животные, холодные цвета. Среднее количество упоминаний получили категории: растения – трава, природное явление – ветер, песня про настроение, продукты – фрукты, молочные продукты, сладости. Реже всего были отмечены ассоциации с огнем и с песней про обучение;

– методика «Толкование пословиц» направлена на выявление индивидуального стиля мышления воспитателя, его культуры речи. То есть в какой мере он сам обладает общекультурными навыками, самообразования (А.И. Щербаков, В.А. Крутецкий). Наиболее частыми в толковании пословиц оказались категории времени, правды и лжи, взаимоотношений, речи и обучения. Наименее часто встретились категории любви, карьеры / работы, ума / глупости;

– методика «Романтическая история». Данная методика выявляет критерии привлекательности ребенка в группе. Наиболее часто в этой методике были отмечены категории: друзья – люди, пол – девочка, проживает в жилом здании, появление ребенка на свет – традиционный способ, родители – мама и папа, мечтает стать взрослым. Наименее часто отмечаются такие категории привлекательности ребенка: друзья – животные, мечтаю – учиться, мечтаю – о дружной семье, любимые игрушки – транспорт и умные игрушки;

– методика «Завершение рисунка “Человечки” позволила определить основные черты характера привлекательности ребенка, демонстрируя любовь к детям. Помогла выяснить наиболее яркие непривлекательные черты ребенка в

процессе наблюдения в педагогической деятельности. Привлекательный образ ребенка составляют такие черты: женский пол, доброта характера, общение с родителями, привычка помогать, любимая игрушка – кукла. В характеристиках непривлекательного образа встречается чаще всего мужской пол ребенка, черта характера – злость, привычка играть одному, привычка ссориться с детьми, черта характера – «ребенок-манипулятор».

Теоретическое обоснование изучаемой проблемы и проведенное эмпирическое исследование позволили сформулировать следующие выводы:

1. Результаты теста направленных ассоциаций воспитателя о группе детей имеют тенденцию к отражению доброжелательных гармоничных взаимоотношений, имеющих яркую эмоциональную окраску, также отражаются положительное настроение, естественная, не скованная активность детей и представляет собой основу для успешной коммуникации с детьми. Эти данные соответствуют сложившейся в отечественной науке форме отображения структуры педагогических способностей, куда входят чувствительность к деятельности и объекту педагогических отношений и чувствительность к ребенку как субъекту этих отношений (С.В. Кондратьева, А.К. Маркова, Л.М. Митина).

2. В результате анализа целенаправленности мышления воспитателей было выявлено, что они ценят время и внимательно к нему относятся, для них важны межличностные взаимодействия и их характер должен быть искренним и безоценочным, они больше направлены на планирование педагогического процесса в своей работе, чем на результат. Выраженная коммуникативная сторона в деятельности воспитателя составляет второй важный компонент педагогических способностей и направленность педагогов на процесс развития детей вместо достижения конкретного результата (Х. Хекхаузен).

3. В методике также отражается перцептивно-рефлексивный компонент педагогических способностей воспитателей дошкольного образовательного учреждения (Л. Кумекер, Дж.С. Шейн, Н.В. Кузьмина). Подтверждено, что воспитатели направлены на общение с учеником не только как с объектом, но и

как с субъектом процесса обучения, а также у воспитателей есть обобщенный привлекательный образ ребенка, на которого направлена их деятельность.

Эти данные подтверждают, что восприятие ребенка является частью педагогических способностей. Это восприятие является основой для формирования отношений между воспитателем и ребенком, т.е. перцептивно-рефлексивный компонент личностной и профессиональной структуры воспитателя служит основой для проектировочного компонента деятельности воспитателя так, как он будет воздействовать на аудиторию.

Список литературы:

1. *Вяткина Л.Б.* Специальные способности и их взаимосвязь с деятельностью / Л.Б. Вяткина, С.А. Богданов // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 59–63.

2. *Калининский Л.П.* Проблема способностей в трудах В.С. Мерлина / Л.П. Калининский // Вестник ПГПУ. Серия: Психология. – 1998. – № 1. – С. 28–40.

3. *Мерлин В.С.* Структура личности: характер, способности, самопознание / В.С. Мерлин. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1990.

4. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М, 1961. – С. 9–20.

Ю.С. Григорьева,

Л.В. Коломийченко

Значение игровой деятельности

в гендерном воспитании детей дошкольного возраста

Гендерное воспитание рассматривается как один из разделов педагогического процесса, способствующий своевременной и качественной полоролевой социализации. Необходимость и возможность гендерного воспитания в дошкольном возрасте подтверждается многочисленными исследованиями (И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.А. Репина, Т.Г. Хризман). В настоящее время активно изучаются различные психолого-педагогические

аспекты полоролевой социализации дошкольников (О.В. Прозументик, М.В. Колясникова), организации гендерного воспитания в детском саду (Н.Е. Татаринцева, Л.В. Коломийченко), использования различных средств в этом процессе (Е.А. Кудрявцева, Н.Ю. Юдина). В этих исследованиях доказано, что в процессе гендерного воспитания дошкольников могут быть использованы разные средства, методы и формы организации: сюжетно-ролевая игра (Л.В. Градусова), трудовая деятельность (Л.А. Арутюнова), анализ произведений изобразительного искусства (Т.В. Малова), тренинги, диспуты (О.В. Прозументик), синтез искусств (Н.Ю. Юдина) и др.

В соответствии с ФГОС ДО эффективность решения задач гендерного воспитания детей дошкольного возраста предопределяется реализацией культурологического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Особое значение в контексте решения задач гендерного воспитания приобретает культурологическая парадигма, определяющая целевые ориентиры содержательного наполнения педагогического процесса элементами гендерной культуры.

В контексте культурологического подхода осуществляется выявление и реализация тех сфер социальной действительности, которые составляют содержательную основу гендерного воспитания, способствующую своевременной и качественной социализации человека в общность себе подобных в соответствии с генетически заданными характеристиками пола.

С позиций личностно-ориентированного подхода в качестве показателя результативности процесса гендерного воспитания рассматривается уровень гендерной воспитанности. Гендерная воспитанность – результат целенаправленного гендерного воспитания как личностное образование, включающее знания основ гендерной культуры (когнитивный компонент), потребность в реализации себя как представителя определенного пола (эмоционально-чувственный компонент), способы поведения и взаимодействия с другими людьми в соответствии с генетически заданной половой

принадлежностью и принятыми в социуме нормами гендерной культуры (поведенческий компонент).

В соответствии с идеями деятельностного подхода эффективность гендерного воспитания связана с включением элементов гендерной культуры в разные виды детской деятельности, определяемых в ФГОС ДО. Особый интерес в нашем исследовании представляет игровая деятельность во всем ее видовом многообразии как средство гендерного воспитания дошкольников. Интерес к этому виду деятельности обусловлен многими причинами. Прежде всего это связано с признанием ее ведущей роли в процессе психического развития детей дошкольного возраста. А.Н. Леонтьев, изучая особый статус и место игры в жизни ребенка, отмечал, что именно в игре у него возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения; в связи с ее развитием происходят главнейшие изменения в психике ребенка; она способствует проявлению важнейших для возраста новообразований. Кроме того, детская игра способствует решению основной генетической задачи дошкольного возраста – освоения отношений между людьми разного возраста, статуса, национальности, пола.

Значению игры в личностном развитии ребенка посвящены труды Я.А. Коломенской, Ф. Фребеля, Е.И. Тихеевой, Е.А. Аркина, Ф.И. Фрадкиной, Р.И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой и др. Ее особое место в педагогическом процессе, и в частности в процессе гендерного воспитания, определяется социальной сущностью игры, включающей в свое содержание социальные отношения между людьми разного пола. Д.Б. Эльконин, раскрывая вопросы о сущности и особенностях детской игры, отмечал, что именно в ней ребенок проходит своеобразную практику общественной жизни. Через игру осуществляется социальная обусловленность психического развития ребенка (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.П. Усова и др.). Разнообразные по форме и содержанию игры вводят ребенка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивают непреднамеренное освоение социального

опыта взрослых. В игре формируется стиль отношения и общения ребенка с другими людьми, воспитываются отношения и вкусы.

Изучая значение игровой деятельности в гендерном воспитании детей дошкольного возраста, следует обратиться к классификации детских игр. Проблемы видового разнообразия детских игр представлены в исследованиях Ж. Пиаже, К. Гарви, Д.Б. Эльконина, С.Л. Новоселовой. Основу их классификации составляют разные критерии: этапы развития детской игры (Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин), объекты оперирования (К. Гарви), соотношение позиций взрослых и детей в инициировании игры (С.Л. Новоселова). Исходя из задач гендерного воспитания, содержательную основу которого составляют различные элементы гендерной культуры, обратимся к изучению воспитательного потенциала лишь тех видов игр, важнейшими структурными компонентами которых являются роли, отражающие специфику маскулинных (мужских) и фемининных (женских) проявлений, т.е. – сюжетно-ролевых, настольно-печатных, хороводных и игр-драматизаций.

Значение сюжетно-ролевых игр в гендерном воспитании обусловлено прежде всего тем, что в игровой деятельности, связанной с отражением социальных отношений, каждый ребенок берет на себя роль (мужскую или женскую) и посредством нее реализует имеющийся опыт взаимоотношений людей разного пола, проявляет собственные маскулинные и фемининные качества. В ходе грамотного руководства игрой взрослые могут обогащать ролевое поведение, приносить в образ наиболее приемлемые содержательные аспекты психосексуальной культуры, способствовать проявлению мужских (сила, смелость, решительность, ответственность) и женских (доброта, забота, гостеприимство, нежность) качеств.

В выборе ролевых позиций детьми чаще всего обнаруживаются предпочтения, связанные с их интересами и потребностями. Мальчики, как правило, в своих притязаниях ориентируются на выбор роли, изначально требующей маскулинных проявлений и предполагающей наличие активного действия. Девочки чаще апеллируют к опыту взаимодействия между взрослыми

и аргументируют выбор роли степенью правдивости адекватного существования данного образа в реальной жизни.

Особо значимым структурным компонентом данного вида игр является сюжет. В психолого-педагогической литературе игровой сюжет чаще рассматривается как определяющая сфера окружающей действительности, отображаемая в игровом взаимодействии. Несмотря на общность тематики («семья», «детский сад», «переезд на новую квартиру»), сюжетное наполнение игры отражает разные сферы взаимоотношений между людьми противоположного пола в соответствии с их доминирующими функциями (экономическая, коммуникативная, трудовая, фелицитарная и др.).

Не менее эффективным средством гендерного воспитания мы также считаем игру-драматизацию. Игра-драматизация рассматривается в большинстве исследований (В.И. Логинова, И.Г. Саморукова, Л.В. Артемова, А.И. Буренина и др.) как своеобразный и самостоятельно существующий вид игровой деятельности, суть которого состоит в игровом представлении литературного произведения. В контексте предстоящего исследования данный вид игры ценен тем, что ребенок не только берет на себя мужскую или женскую роль и проигрывает ее по ходу заданного сюжета, но и «вливается» в нее, сопереживая, сочувствуя, своему герою.

Игра-драматизация развивает эмоциональную сферу ребенка, способствует становлению эмпатии, норм и правил взаимоотношений между людьми разного пола. Большое значение в приобщении детей к психосексуальной культуре имеют обязательные атрибуты, используемые в процессе игры-драматизации, и в частности костюмы, дополняющие характеристику мужских и женских образов. Костюм обязывает ребенка к определенным способам взаимоотношений, порой предопределяет нравственную ценность игровой роли. Особое значение игры-драматизации в гендерном воспитании детей состоит и в том, что она оказывает существенное влияние не только на актеров, исполняющих мужские и женские роли, но и на зрителей, вовлекая их в сопереживание любимым героям, предопределяя

зрительские и личностные симпатии, способствует повышению статуса полюбившихся актеров в группе сверстников.

Игры-драматизации способствуют накоплению опыта социального поведения, так как каждое литературное произведение или сказка для детей всегда имеют нравственную направленность мужских (честность, смелость, благородство) и женских (доброта, заботливость, терпимость) образов. Кроме того, игры-драматизации позволяют ребенку решить многие проблемные ситуации взаимодействия друг с другом опосредованно, от лица определенного персонажа.

Существенный воспитательный потенциал в процессе полоролевой социализации имеют настольно-печатные игры. Они являются разновидностью дидактических игр, вопрос о значении которых в развитии личности подрастающего человека издавна был объектом внимания многих педагогов (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е.И. Тихеева и др.). В связи с особенностями мышления детей дошкольного возраста следует подчеркнуть влияние настольно-печатных игр на усвоение разных элементов гендерной культуры. Воспитательная функция настольно-печатных игр реализуется прежде всего за счет их основных структурных компонентов: дидактической и игровой задачи, содержания, правил, игровых действий и результата. В контексте нашего исследования особое значение имеют содержание, правила и результат. В содержание настольно-печатных игр мы включаем различные, доступные возрасту детей, элементы гендерной культуры, такие как одежда, внешний вид, аксессуары, виды деятельности (труд, спорт, отдых и т.д.) мужчин и женщин, особенности их возрастного развития, специфика поступков, взаимоотношений. Правила позволяют нам корректировать взаимоотношения между мальчиками и девочками в процессе игры, так как именно через них воспитатель направляет игру по заданному пути, организует поведение детей. Дидактическое назначение правил осуществляется благодаря тому, что они представляют собой точно фиксированный способ действия, развивают в детях способность к само- и самоорганизации. Результат как

структурный компонент игры, на наш взгляд, способствует деятельностному проявлению маскулинных и фемининных качеств в удачах и проигрышах.

Не менее значимыми в процессе гендерного воспитания являются хороводные игры, в содержание которых включены способы взаимодействия между мальчиками и девочками, требующие выполнения игровых действий, дифференцированных по половому признаку. В этих играх дети могут открыто реализовать свои симпатии, осуществляя выбор партнера противоположного пола («Царевич-королевич», «Как на тоненький ледок» и др.). В организации педагогического процесса при работе с дошкольниками особо остро стоит вопрос о допустимости игр «поцелуйных». Мнения по этому поводу крайне противоречивы: от полного принятия до абсолютного отрицания. Мы считаем использование «поцелуйных» игр вполне допустимым при условии их включения в целостный процесс гендерного воспитания, а не спонтанного эпизодического проигрывания, не имеющего никакой иной цели, кроме развлекательной.

Достаточно эффективными в процессе гендерного воспитания дошкольников, на наш взгляд, являются и подвижные игры. Игровые действия в них также часто дифференцируются по половому признаку. Поэтому мальчики предпочитают игры, требующие проявления маскулинных качеств (силы, выносливости, решительности), а девочки чаще отдают предпочтение играм, связанным с проявлением фемининного начала (пластичность, грациозность, эстетичность). Мальчиков в большей мере привлекает динамичность действий, активность игрового поведения, девочек – внешний антураж, красота используемых в игре атрибутов.

Краткий анализ воспитательных возможностей разных видов игр, целенаправленно используемых в педагогическом процессе, позволяет сделать предварительные выводы:

- игры детей дошкольного возраста могут являться средством гендерного воспитания;
- наибольшую воспитательную ценность в решении задач данного раздела имеют те игры, структурные компоненты которых (игровая задача, содержание,

средства, способы действий и результат) отражают различные аспекты гендерной культуры, доступные восприятию детей дошкольного возраста;

– разные структурные компоненты игр могут быть направлены на доминирующее решение задач полоролевой социализации: содержание игры в большей мере способствует конкретизации и систематизации знаний, игровые роли имеют более существенное значение в становлении эмоционально-чувственной и поведенческой сфер личностного развития, игровые правила и действия в большей мере способствуют формированию умений, предусмотренных нормами психосексуальной культуры.

Н.А. Зорина

Социальная ориентация как один из механизмов нравственного развития детей дошкольного возраста

Современное социально-духовное состояние российского общества требует обращения к сфере нравственного развития подрастающего поколения и определения новых ценностно-смысловых детерминант организации процесса нравственного воспитания с учетом тех изменений, которые происходят в различных сферах общественного сознания и оказывают влияние на социальную ситуацию развития.

По мнению ряда методологов отечественной педагогики (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, С.К. Бондарева, Д.И. Фельдштейн и др.), новый этап развития российской системы образования характеризуется рядом тенденций, учет которых предопределяет целесообразность его реформирования, таких как ориентация в понимании сущности образования на культурологические аспекты взаимодействия его участников; выход за пределы понимания личности как совокупности отдельных социальных качеств и актуализация ее субъективных свойств (автономность, независимость, саморегуляция и др.); отношение к ребенку как субъекту культурного взаимодействия, обладающему уникальной

индивидуальностью; актуализация проблемы изучения и становления механизмов личностного развития как основы организации педагогического процесса.

Совершенствование практики образования в обозначенных направлениях предполагает преобразование целевых, содержательных и технологических составляющих процессов умственного, социально-нравственного, эстетического воспитания личности.

Нравственность как внутренняя сфера личности, отражающая ее позицию по отношению к окружающему миру, людям и самому себе, определяет внутреннюю и внешнюю гармонию личности. Становление нравственности – длительный и противоречивый процесс, качественное своеобразие и динамика которого детерминируется разнообразными природно-социальными факторами. Общеизвестно, что воспитание и образование являются теми социальными институтами, которые выступают в качестве определяющих факторов развития человека, в том числе нравственного. Именно они определяют в значительной мере то, каким будет человек, сможет ли он противостоять негативным тенденциям развития общества, какова будет его личностная, гражданская и нравственно-духовная позиция.

Исследователями в области психологии и педагогики (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Т.А. Маркова и др.) отмечается, что наиболее благоприятные предпосылки для становления базиса нравственности личности складываются в период дошкольного детства, так как именно в этот момент происходит активный процесс социализации личности, формируются ее базовые основы: психические процессы, социальные эмоции и чувства, этические представления, ценностные ориентации и установки, осваивается первоначальный опыт общения с окружающими людьми, в котором ребенок реализует свои социально-нравственные потребности, мотивы, проявляет свое отношение к миру, сверстникам, взрослым.

Принимая во внимание то, что дошкольный возраст определяется в отечественной и зарубежной литературе как период становления первооснов личности, начало вступления ее в «эру восхождения к социальной зрелости»,

необходимо педагогический процесс ориентировать на обеспечение каждому воспитаннику возможности для активного освоения культурных ценностей, их переработки во внутреннее достояние личности, в разнообразные способы преобразования и познания мира; на создание воспитательной ситуации, способствующей реализации воспитательного потенциала индивидуальных запросов каждого ребенка в детском саду.

Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении с учетом обозначенных требований предусмотрена в ряде современных вариативных программ. Так, к примеру, в образовательной программе системы «Школа 2100» реализация направления социально-личностного развития воспитанников предполагает решение комплекса задач по нравственному воспитанию: ознакомление с видовыми социальными характеристиками; развитие способностей к кодированию и декодированию социальных эмоций и установлению их связи с разнообразными настроениями окружающих; содействие развитию интереса детей друг к другу; воспитание социально значимых качеств, формирование опыта разрешения коллизийных ситуаций с нравственным содержанием. Сходный перечень задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста представлен и в других образовательных программах: «Детство» (под ред. Т.И. Бабаевой), «Дружные ребята» (под ред. Р.С. Буре), «Социальное развитие и воспитание детей дошкольного возраста» (Л.В. Коломийченко).

Эффективность решения обозначенных задач связана не только с грамотной организацией педагогического процесса нравственного воспитания, но и учетом психологических основ нравственного развития ребенка на этапе дошкольного детства по ряду направлений. В качестве одного из них рассматривается исследование внешних и внутренних механизмов регуляции поведения и взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками. Первоначальное проявление и дальнейшее становление таких механизмов происходит в условиях взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. В общении с окружающими людьми ребенок дошкольного возраста не только

осваивает систему социально принятых норм и способов коммуникации как средств установления контакта со взрослыми и сверстниками, но и овладевает опытом восприятия другого человека как социального существа, проникает в сферу переживаний, настроений других людей, открывает для себя значение реакций партнера по общению для согласования целей и способов практического и коммуникативного взаимодействия.

Анализ исследований Р.С. Буре, М.И. Лисиной, А.Д. Кошелевой, Л.П. Князевой, Л.В. Пименовой, Л.И. Проколиенко и других убедительно свидетельствует о том, что освоение ребенком сферы общения, взаимодействия и взаимоотношений с другими людьми – это длительный, многогранный и сложный процесс, имеющий двустороннюю направленность. С одной стороны, он направляется системой норм, правил, требований, которые задаются ребенку извне, с другой – определяется внутренними возрастными, функциональными, индивидуальными предпосылками и возможностями ребенка, обеспечивающими в своей совокупности процесс субъективации личностью всего многообразия общественного этического опыта, его отбор, осмысление, выработку по отношению к нему определенной позиции.

Следствием игнорирования в педагогическом процессе значения и роли внутренних условий и детерминант нравственного поведения ребенка являются дисгармония личностного развития, рассогласование механизмов внешней и внутренней регуляции поведения и взаимоотношений с окружающими людьми, формирование феномена «двойственного поведения» (Е.В. Субботский, А.Д. Кошелева, Л.В. Пименова).

Анализ исследований по проблеме нравственного воспитания показывает, что большая часть из них сориентирована на изучение различных психолого-педагогических аспектов становления механизма нормативно-оценочной регуляции, который по своей природе является внешней детерминантой нравственного поведения человека. В рамках данного подхода основным средством нравственного воспитания и гармонизации отношений ребенка со сверстниками выступает приобщение детей к морально-этическому

содержанию общественно-исторического опыта посредством ознакомления с нормами и правилами поведения, формирования к ним положительного отношения, развития на этой основе стремления следовать им в поведении и самостоятельной деятельности.

Изучение внутренних детерминант нравственного развития привело к актуализации научного поиска в области эмоциональной сферы и ее потенциала в регуляции нравственного поведения детей дошкольного возраста. В работах Т.П. Гавриловой, Т.А. Березина, О.В. Солнцевой, Л.П. Стрелковой, Н.Ю. Комкиной, А.Н. Николаевой и других раскрыты сущностные характеристики, особенности и регулятивная функция механизма эмпатии (эмоциональной идентификации) в нравственном поведении детей дошкольного возраста. Учитывая ее значение в нравственном развитии, следует отметить, что она выполняет регулятивную функцию по отношению к исполнительскому компоненту деятельности ребенка, направленной на «значимого» другого. Этому компоненту предшествует ориентировочная составляющая поведения и общения, связанная с действием механизма социальной ориентации.

В исследованиях Е.К. Золотаревой, В.С. Мустафиной, Л.В. Пименовой, С.А. Улитко социальная ориентация (ориентация на сверстника) рассматривается как особая внутренняя деятельность человека, направленная на восприятие другого и социальное содержание ситуации в целом, ее анализ и прогнозирование. На особое значение внутренней деятельности, направленной на другого человека в формировании отношения к нему, определении тактики взаимодействия с ним и поведения в социальной по содержанию ситуации, указывают в своих исследованиях А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, С.Л. Рубинштейн и др.

По данным исследований А.В. Запорожца, М.И. Лисиной Л.В. Пименовой, феномен социальной ориентации характеризуется этапностью развития в онтогенезе. Самые первые проявления данного феномена исследователи относят к периоду раннего детства и связывают его с практической деятельностью детей. По мнению ряда ученых, на основе практической деятельности складываются новые формы ориентировочно-

исследовательских действий, направленных на выяснение смыслов и модальности различных социальных объектов или их свойств для самого ребенка, удовлетворения его актуальных потребностей. Появление этих форм обуславливает постепенную дифференциацию социальной и познавательной ориентации, ситуативность проявлений социальной ориентации на окружающих ребенка людей.

Экспериментальное подтверждение выявленных особенностей феномена социальной ориентации отражено в исследованиях Е.К. Золотаревой, М.И. Лисиной, С.А. Улитко, Л.В. Пименовой и др. Данные этих исследований свидетельствуют о том, что процесс становления социальной ориентации характеризуется постепенным переходом от доминирующих познавательных действий к постепенной их интеграции с эмоциональными проявлениями по отношению к субъекту взаимодействия. Следствием этого процесса является изменение характера отношений ребенка к партнеру (он воспринимается как субъект взаимодействия).

Исследователи отмечают, что наиболее ярко такое отношение проявляется в младшем дошкольном возрасте, поэтому задачи по ее формированию следует отнести именно к этому периоду возрастного развития дошкольника.

Важными в теоретическом и практическом планах являются выводы исследователей о том, что социальная ориентация как механизм регуляции поведения и взаимодействия активизирует внутренний потенциал личности, ориентирует на субъективное, идущее от самого ребенка, принятие решения оказания содействия партнеру по общению, совместной деятельности. Без создания условий, способствующих становлению данного механизма, невозможно обеспечить в полной мере регулятивную функцию нравственно-этических представлений. Это определяет задачу формирования социальной ориентации в качестве приоритетной на начальных ступенях дошкольного детства.

Исследователи Е.И. Щербакова, А.Г. Рузская, Т.И. Бабаева, характеризуя социальную ситуацию развития детей 4–5 лет, отмечают, что социально-нравственное развитие ребенка на данном возрастном этапе характеризуется

появлением и активным развитием потребности ребенка в общении со сверстниками, освоением им разнообразных видов совместной деятельности, требующих умения ориентироваться на партнера по взаимодействию, его желания, эмоциональные состояния, потребности, интересы, т.е. строить в общении с ним гармоничные, взаимообогащающие отношения.

Освоение данных умений в период среднего дошкольного возраста связано не только и не столько с формированием у детей морально-этических представлений, сколько с созданием педагогических условий для развития способности к восприятию другого как социально значимого существа, эмоциональной идентификации с ним, предвосхищения развития ситуации взаимодействия с партнером.

Данные умения осваиваются в деятельности общения, начальным звеном которой является социальная ориентация. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что вопросы изучения возрастной динамики социальной ориентации, особенностей ее проявления в период среднего дошкольного возраста, специфики и степени влияния на ее становление уровня сформированности познавательных действий, составляющих ее структуру, изучены недостаточно.

Изучение психологических аспектов сущности и генезиса социальной ориентации как одного из механизмов нравственного развития позволяет определить ее значение в социализации детей дошкольного возраста. Традиционно в качестве результата нравственного воспитания на этапе дошкольного детства рассматривается становление основ нравственности как интегративного личностного образования. Определение роли социальной ориентации в этом процессе может быть связано с выявлением потенциала данного механизма в когнитивной, мотивационной и поведенческой сферах нравственного развития детей.

Мы предполагаем, что достижение ребенком определенного уровня социальной ориентации может способствовать:

- актуализации социального опыта, связанного с восприятием другого человека как социально значимого существа в совокупности его эмоциональных и поведенческих проявлений;
- развитию мотивов нравственного поведения и взаимоотношений со сверстниками;
- повышению интереса к сверстнику как к потенциальному партнеру по общению и совместной деятельности;
- формированию опыта гибкого поведения в разнообразных по содержанию коллизийных ситуациях взаимодействия со сверстником;
- освоению умений проектирования, моделирования вариативных стратегий социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Ильина И.Ю.

Влияние материнского отношения на эмоциональное развитие ребенка

Многие исследователи единодушно признают, что важнейшей особенностью семейного воспитания является его эмоциональный, интимный характер, основанный на родственных чувствах и выражающийся в глубокой кровной любви родителей к детям и детей к родителям. Вместе с тем почти все авторы единодушны также и в том, что фактор эмоциональных составляющих семейного воспитания чрезвычайно сложен по своей структуре. Достаточно лишь упомянуть отдельные аспекты, которые привлекают внимание исследователей в последнее время: эмоциональный микроклимат семьи, супружеские и родительско-детские отношения; эмоциональные стереотипы поведения, эмоциональное самочувствие ребенка и др. Безусловно, проблема материнского отношения является ключевой среди всех названных.

Материнское отношение – это сложное, системно организованное качество поведения матери, являющееся результатом взаимодействия многочисленных мотивационных отношений. Среди них наиболее значимыми являются:

– совокупность ранее сложившихся у матери установок и ценностных ориентаций, прежде всего в отношении ребенка: ребенок как самоценность или же отношение к нему занимает подчиненное значение в иерархии мотивационных отношений (профессиональных, престижных и т.д.);

– особенности сложившейся структуры личности матери или ее отдельных черт личности, опосредствующие появление у нее тех или иных установок и ориентаций, например, рационализм или эгоистичность или же, наоборот, высокая чувствительность, эмпатийность, внушаемость и т.д.;

– наконец, система мотивационных отношений как результат конкретных способов взаимодействия, осуществляющихся как ситуативный двусторонний контакт, обусловленный актуальным состоянием ребенка и актуальным состоянием матери и оказывающий влияние на исходные установки матери.

Безусловно, важную роль играет и целый ряд других факторов, как например: социокультурное окружение, особенности супружеских отношений, индивидуально-психологические особенности развития ребенка и др.

В теоретических и экспериментальных исследованиях, предпринятых в последние годы, подчеркивается, что формирование единой эмоциональной системы «мать – ребенок» происходит задолго до рождения ребенка (А. Валлон, Дж. Лешли, Г.Г. Филиппова, К. Флейк-Хобсон). Будущая мать и вынашиваемый ею ребенок не являются двумя отдельными мирами. Они составляют единую систему, особый микромир, в котором осуществляются различные взаимодействия: физические, биологические, социальные.

Исследованиями доказано, что наиболее благоприятным периодом для образования хорошей эмоциональной связи между матерью и младенцем являются два последних месяца перед родами. Для благополучного «запуска» материнских чувств существенными факторами являются: сензитивный период, ключевые раздражители и импринтинг (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, А.С. Спиваковская, Г.Г. Филиппова).

Сензитивным периодом материнства, по мнению исследователей, являются тридцать шесть часов после родов. Если в этот период матери предоставлена возможность непосредственного общения с новорожденным, так называемый контакт «кожа–кожа», то у матери возникает психологический импринтинг на ребенка, интимная душевная связь с ребенком образуется быстрее и бывает более глубокой и полноценной.

О важности материнского отношения на раннем этапе онтогенеза для нормального психического развития ребенка свидетельствуют многие исследования (Н.Н. Авдеева, А. Валлон, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, М.В. Колоскова и др.). Однако в рамках развиваемого в отечественной психологии диадического подхода к изучению младенчества особое значение приобретает понимание системы «мать–дитя» как совокупного субъекта развития [1].

Взаимодействие матери с младенцем, являясь важнейшим условием его развития, представляет собой сложный комплекс разнообразных действий и эмоций, циркулирующих от матери к ребенку и от ребенка к матери. При благоприятных условиях достаточно выраженной тенденцией в развитии взаимодействия в раннем периоде является достижение психологического единства матери и ребенка как особого этапа единовременного появления однокачественных эмоций (Л.Ф. Обухова, Е.В. Чудинова).

Одним из ярких психологических феноменов, на наш взгляд, подтверждающих возникновение психологического единства матери и ребенка как особого этапа развития младенца, является феномен синхронизации сложных движений, действий матери и младенца. «Синхронизация поведения взаимодействующих членов пары составляет, по-видимому, важнейший факт психологии младенчества, установленный в последние годы» [1].

Однако достигнув этого этапа и проходя через него, взаимодействие матери и маленького ребенка существенно усложняется. Со стороны материнского отношения эти изменения состоят в движении от сложного, нерасчлененного, эмоционально насыщенного многокомпонентного образования (каковым и являются материнское отношение и материнская

позиция) к выделению в нем все более и более дифференцированных компонентов (отдельных типов действий, подклассов эмоций), каждый из которых обретает свою логику развития, начинает решать свои задачи, «оттачивать» собственные функции.

Что касается эмоциональной сферы ребенка, то ее особенностью на этом этапе является стремительное расширение разнообразных содержаний, являющихся источником эмоционального поведения младенцев. Однако, несмотря на многообразие предметов и источников для возникновения у ребенка эмоциональных переживаний, доминирующее место в дошкольном возрасте принадлежит тем, которые играют интегрирующую роль в отношениях ребенка с миром, т.е. близким взрослым людям, в первую очередь матери.

Важнейшим результатом этого этапа развития – этапа младенчества – является доверительное отношение ребенка к миру и чувство безопасности в нем (М.В. Колоскова, А. Фрейд, Е.В. Чудинова, Э. Эриксон и др.). Динамика соотношения между доверием и недоверием к миру, или, говоря словами Э. Эриксона, «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях. «Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе чувствительную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре», – подчеркивает он (Цит. по: Обухова Л.Ф. Детская психология. С. 85). Многие авторы считают наличие такого отношения у младенца (или его отсутствие) одним из существенных параметров прогностического характера не только для эмоционально-личностного, но и вообще для психического развития в целом. Чувства безопасности и доверия к миру рассматриваются в этих работах как важнейшее проявление эмоционального и психического благополучия ребенка.

В.В. Лебединский и О.С. Никольская указывают, что ребенок в формировании своих первых привычек ограничен набором тех возможностей, которые предоставляет ему мать. Вместе с тем мать пытается разнообразить, закрепить или исправить свои способы контакта с ребенком, прежде всего под влиянием его аффективных реакций. Таким образом, на аффективной основе начинают складываться и закрепляться ранние формы взаимодействия между матерью и ребенком. Для того чтобы система аффективной регуляции у младенца работала эффективно, она требует постоянного тонизирования, в котором преимущественно участвует мать.

О.С. Никольская указывает, что в этом возрастном периоде у ребенка могут возникать протестные реакции на запреты взрослого, проявления негативизма, агрессии к близким людям; мать как бы теряет эмоциональный контроль над ситуацией, возможны нарушения контакта с малышом. Возникает первый кризис эмоционального развития ребенка.

Влияние взаимоотношений с близкими взрослыми, с матерью оказывает влияние на эмоциональную регуляцию поведения ребенка. Это доказывается в работах Л.И. Божович, А.В. Запорожца, А.С. Спиваковской, М.В. Колосковой. Именно в диаде «мать–ребенок» зарождаются привязанности, чувства, эмоциональное благополучие.

Любящие и имеющие хороший эмоциональный контакт с ребенком матери становятся источником устойчивых положительных эмоциональных состояний ребенка. Мать учит ребенка понимать, чувствовать и жить в мире. По мнению Анри Валлона, «зависимость от матери очень рано делает ребенка чувствительным к знакам расположения к нему окружающих людей, а также и их ответам на проявление его собственных чувств» (1976). Нарушения эмоциональной связи матери с ребенком приводят к нарушениям в системе эмоциональной регуляции ребенка. Дети чутко реагируют на эмоциональное состояние матери.

По мнению современных исследователей, негативное, отрицательное отношение матери к ребенку, невладение ею своим настроением, эмоциональные срывы, раздражительность, обиды, тяготение материнством, тяготение

родительскими обязанностями тяжело сказываются на психическом развитии ребенка в целом, на его эмоциональном благополучии. У детей существенно замедляется психическое, физическое, эмоциональное развитие, если они живут и воспитываются в атмосфере неприятия и раздражительности [2].

Другими авторами показано, что эмоциональный контакт матери с ребенком может быть нарушен вследствие разных причин. Одна из них связана с излишней принципиальностью матери, с высокой мотивацией достижений у родителей. Поступая правильно, но формально, без души, они не учитывают потребности ребенка в тепле, эмоциональной взаимности, отзывчивости. По молодости мать может еще не испытывать материнские чувства и может относиться к ребенку холодно. Пик эмоционального развития ребенка проходит без ответного чувства любви со стороны матери.

В качестве причины, отрицательно влияющей на эмоциональное равновесие ребенка, может быть неприятие матерью каких-то нежелательных, с ее точки зрения, черт темперамента и характера ребенка (М.А. Хазанова).

Материнское отношение запускает психотехнические механизмы эмоциональной регуляции поведения ребенка, лежит в основе формирования его личностных структур. Потеря эмоциональной связи с матерью рассматривается в ряде исследований как явление госпитализма, которому присущи тяжелые нарушения в развитии психики ребенка.

Исследования, посвященные проблемам эмоционально-личностной депривации, убедительно демонстрируют факт, что дефицит общения с матерью, недостаток тактильных и эмоционально насыщенных контактов с ней, являются непосредственной причиной не только задержки физического развития, но и причиной нарушений в психическом и прежде всего эмоциональном развитии. Этим же объясняется раннее формирование негативных личностных образований (страхов, аффективных, невротических состояний, коммуникативных барьеров). Эмоционально-личностная депривация возникает как естественный результат при раздельном проживании или отсутствии матери. Однако, как подчеркивают психологи, она часто

существует в виде скрытой депривации, когда ребенок живет в семье, но мать не ухаживает за ним. Последствием материнской депривации может быть развитие «невротической личности», для которой характерны повышенная тревожность, неуверенность, навязчивый страх потери привязанности и др.

Дж. Боулби, М.Э. Айнсворт, И. Матейчик считают, что отделение ребенка от матери приводит к неблагоприятным последствиям, повышается тревожность, нарушается интеллектуальное развитие, понижаются адаптивные способности.

А. Фрейд утверждает, что данные изучения детей, растущих в разлуке с матерью, коррелируют с данными, полученными на детях с отклонениями в нарушении развития. Связь мать–ребенок не может быть нарушена без серьезных последствий для эмоционального развития ребенка.

По данным Дж. Боулби, в возрасте от трех до пяти лет степень риска при недостатке материнской ласки еще очень велика; благоразумным и внимательным отношением можно смягчить болезненные проявления, в то время как отсутствие смягчающих воздействий может привести к очень тяжелым последствиям [6].

В зарубежных и отечественных психологических исследованиях рассматриваются вопросы влияния отдельных личностных характеристик матери на развитие ребенка, в частности, особое значение придается феномену привязанности ребенка к близким людям.

В психологической литературе описана феноменология родительских отношений, стилей воспитания, типов взаимодействия матери и ребенка, а также их следствие – формирование индивидуальных характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения. Единой классификации типов отношения и взаимодействия на сегодня не существует. Основаниями подобных классификаций могут выступать: отношение родителей к ребенку, обращение с ребенком, представления о ребенке, эмоциональный компонент общения, способы взаимодействия [5].

Психологи признают, что родители, особенно мать, опосредствуют связь ребенка с внешним миром, смягчают отрицательные влияния, создают

благоприятные условия для развития ребенка. В работе Ю.В. Баскиной говорится о том, что важную роль в отношениях играют характерологические, особенно эмоциональные свойства родителей.

В психологических исследованиях выделяются положительные и отрицательные типы воспитания (Э.Г. Эйдемиллер, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров и др.). Основными чертами патогенных типов воспитания, по мнению ученых, являются: высшая степень противоречивости, непоследовательности воспитательных воздействий, выраженная степень опеки, частое применение угроз.

В последние годы подчеркивается, что в становлении и развитии родительского отношения определенную роль играет биологическая обусловленность родительского чувства (этологический фактор раннего контакта ребенка с матерью), особенности личности родителя, клинико-психологические особенности ребенка, стиль общения и др.

Материнское отношение, материнская позиция уже с первых дней жизни ребенка формирует особенности психики ребенка. Это положение доказывается в работах М. Айнсворт, С. Броди, М.В. Колосковой, А.Д. Кошелевой и др. Так, С. Броди выделяет четыре типа материнского отношения к ребенку. Он указывает, что матери первого типа могли легко и органично приспособиться к потребностям ребенка. Матери, отнесенные ко второму типу отношения, не всегда успешно приспосабливались к потребностям ребенка, у них общение было напряженным, отсутствовала непосредственность в общении. Некоторые матери, отнесенные к третьему типу, не проявляли интереса к ребенку. В их отношениях нет теплоты, но есть жесткий контроль. Основу материнства у этих женщин составляет чувство долга. Однако наиболее ощутимые и травмирующие последствия в развитии психики ребенка, по мнению автора, имеет четвертый тип отношения, где мать непоследовательна в требованиях, не понимает ребенка, допускает много ошибок в воспитании. Непредсказуемость материнских реакций лишает ребенка ощущения стабильности, порождает тревогу.

Важным компонентом материнского отношения является материнская позиция по отношению к ребенку, особенно эмоциональный компонент этой позиции (А.Д. Кошелева, Ю. Ким). Рассматривая материнскую позицию как многоуровневое образование, указывая, что ее главным фактором является эмпатийность матери, способность матери к содействию, компетентность матери, исследователи намечают пути коррекции отрицательных эмоциональных состояний в зависимости от типа материнской позиции и личностных особенностей ребенка. Авторы исследования выделяют три типа поведения, в которых реализуется материнская позиция (МП): 1) эмпатийная МП, 2) неэмпатийная МП, 3) недостаточно эмпатийная МП [3].

В работе А.Д. Кошелевой, посвященной особенностям саморегуляции у гиперактивных детей, доказывается, что гиперактивность в поведении детей может провоцироваться характером взаимоотношений с родителями. Импульсивные, беспокойные дети могут провоцировать неуравновешенных, неопытных родителей к резко агрессивным реакциям [4].

Таким образом, во многих исследованиях предпринимаются попытки описать типы воспитания, типы взаимодействия, родительские позиции. Доказано, что отрицательно эмоциональный характер отношений матери и ребенка, конфликтность матери, ее неуравновешенность, нервозность, невладение своим состоянием, неприятие ребенка, непонимание его особенностей не только порождают отклонения в развитии эмоциональной сферы, но и в целом наносят ущерб психическому развитию ребенка. Под влиянием отдельных отрицательных характеристик материнского отношения нарушения в поведении ребенка, его эмоциональном состоянии могут быть выражены ярко, глубоко поражая психику; а могут быть скрыты, внешне не проявляемы, но не менее опасны для нормального формирования личности ребенка, могут направлять процесс развития по аффективному типу.

Список литературы

1. *Авдеева Н.Н., Мецзякова С.Ю.* Вы и младенец: у истоков общения. – М., 1991.

2. *Буянов М.И.* Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – М., 1988. – 207 с.
3. *Кошелева А.Д.* Аффективное поведение в дошкольном возрасте и его роль в психическом развитии ребенка // *Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной памяти К.С. Лебединской.* – М., 1995. – С. 64–67.
4. *Кошелева А.Д.* Взаимодействие «взрослый-ребенок» и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе // *Проблемы гуманизации учебно-воспитательного процесса в детском саду: межвуз. сб. науч. тр.* – Пермь: ПГПИ, 1993. – С. 73–87.
5. *Стиваковская А.С.* Как быть родителями // *О психологии родительской любви.* – М., 1986.
6. *Bowlby I.I.* Attachment and loss. V. II. Harmondsworth, 1973. P. 50.

А.Г. Исмаилова

Характеристика индивидуальных стилей педагогического общения воспитателей детских садов

Психология деятельности воспитателя дошкольного учреждения относится к сложным и малоразработанным разделам педагогической психологии. Интерес ученых к ней появился значительно позже, нежели к психологии деятельности учителя и заметно возрос в последние годы в связи с повышением требований к подготовке специалистов дошкольного воспитания. Появились работы по изучению стиля общения воспитателя, но они в основном были направлены на выявление типологии стилей и влияния стиля общения воспитателя на формирование и развитие ребенка. В то же время вопросы функций и структуры стиля, становления ее в процессе совершенствования профессионального мастерства остаются еще малоизученными.

Применение основных положений теории интегральной индивидуальности позволяет по-новому подойти к решению этих вопросов.

Рассматривая индивидуальный стиль педагогического общения (ИСПО) как сложную многоуровневую и многокомпонентную динамическую систему, каждый уровень которой образован разными элементами деятельности и детерминирован разноуровневыми индивидуальными свойствами воспитателя, мы попытались в ходе экспериментального исследования описать различные ИСПО воспитателей детских садов.

В эксперименте участвовало 40 воспитателей детских садов г. Перми с высоким уровнем профессионального мастерства. В ходе исследования изучены различные индивидуальные свойства воспитателей и особенности их общения с детьми. Для диагностики силы и лабильности нервной системы использовалась ЭЭГ-методика навязывания ритма, сила и подвижность нервной системы изучались также посредством опросника Я. Стреляу. Свойства темперамента диагностировались с помощью теста В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского. Для определения уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью использован метод вычисления индексов удовлетворенности. Педагогические убеждения воспитателя относительно его взаимоотношений с детьми (уровень мягкости–авторитарности) диагностировались по аттитюдам, разработанным А. Коротаевым и Т.С. Тамбовцевой и модифицированным нами применительно к деятельности воспитателя детского сада. Для изучения ценностных ориентаций в области воспитания использовался метод ранжирования. Для исследования профессионально значимых качеств воспитателя применялись методы рейтинга и ауторейтинга. Для определения уровня субъективного контроля использован опросник, разработанный в Ленинградском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева. Уровень влияния воспитателя на динамику проективной продукции детей диагностировался с помощью метода «отраженной субъектности», предложенного А. Петровским на материале фрустрационного теста Розенцвейга. Всего выделено 25 показателей индивидуальных свойств.

Как показывают многочисленные исследования по проблемам индивидуального стиля деятельности, последний характеризует людей с

достаточно высоким уровнем профессионального мастерства и положительным отношением к деятельности. Поэтому изучение ИСПО проводилось в группе воспитателей с высоким уровнем педагогического мастерства, который определялся методом оценивания этого уровня компетентными судьями.

Для изучения особенностей педагогического общения воспитателей на занятиях с детьми разработана специальная поуровневая система анализа. В соответствии с исходной гипотезой о структуре ИСПО выделены следующие элементы педагогического общения.

I уровень – цели общения: дидактические, воспитательные и организационные.

II уровень – действия, с помощью которых реализуются поставленные цели: стимулирующие, организующие, контролирующие, оценивающие, корректирующие.

III уровень – операции, посредством которых осуществляются действия.

Среди стимулирующих операций выделены: побуждение к активности, привлечение к ответу нескольких детей, побуждение перспективой, побуждение положительной оценкой, побуждение отрицательной оценкой. Организующие действия могут быть выполнены посредством операций организации, информации, объяснения и вопросов. Контролирующие действия – это контроль-объявление о правильности или неправильности выполнения задания; привлечение к контролю детей; контроль-повторение ответа; контроль-уточнение ответа. Оценивающие действия – это использование положительных и отрицательных эмоционально-оценочных суждений по поводу деятельности и поведения детей. Действия, корректирующие поведение детей, – это замечание посредством указания нежелательного действия и замечание посредством называния только имени ребенка, нарушающего дисциплину. Действия, корректирующие знания, – это исправление ответов с привлечением детей и подсказка наводящим вопросом или выделением опорного слова ответа. Всего выделено 43 показателя педагогического общения.

Полученные показатели индивидуальных свойств воспитателей и их деятельности были подвергнуты математической обработке с помощью факторного анализа. Выделено 4 значимых фактора. Их правомерно рассматривать как характеристики разных стилей, обусловленных разными индивидуальными свойствами воспитателей. Остановимся на них более подробно.

Фактор I. Анализ показателей индивидуальных свойств, вошедших в данный фактор, позволяет сделать вывод о том, что индивидуальность воспитателей этой группы характеризуется специфическим симптомокомплексом свойств, среди которых наиболее ярко выражены сила, лабильность, подвижность нервной системы и низкий уровень субъективного контроля. Они обуславливают определенную систему целей, действий и операций педагогического общения, т.е. индивидуальный стиль. Обозначим его как стиль *A*. В симптомокомплексе индивидуальных свойств, определяющих этот стиль, как видим, преобладают показатели свойств нервной системы. Это дает основание утверждать, что стиль *A* в большей мере обусловлен силой, лабильностью и подвижностью нервных процессов.

При описании стилей мы исходили из анализа содержательной характеристики педагогических воздействий, используемых воспитателями в процесс педагогического общения с детьми. Как показывают исследования, все речевые педагогические воздействия можно разделить на две группы: прямые, или императивные, и косвенные, или оптативные. Под прямыми воздействиями понимаются такие речевые акции воспитателя, которые ограничивают свободу детей, направляют их внимание на определенные вопросы, действия; под косвенными – такие речевые акции, которые дают свободу детям, побуждают их к активности, самостоятельности и инициативе. Если рассмотреть с этой точки зрения показатели педагогического общения, вошедшие в фактор I с высокосignификантными весами, то можно отметить, что в него вошли в основном показатели прямых воздействий. Как показывает анализ особенностей педагогического общения воспитателей со стилем *A*, на занятиях для них характерным является то, что они быстро реагируют на поведение и действия

детей, четко регламентируют их деятельность, давая им часто конкретные указания, строго следят за их выполнением, контролируют действия детей. Меньше внимания эти воспитатели уделяют активизации ребят, а если и активизируют, то чаще пользуются отрицательной оценкой. В начале занятия они обычно решают организационную задачу, наводят порядок в группе и только затем уже переходят к обучению. Строго следят за дисциплиной, в ходе занятия не оставляют без внимания нарушения детей, часто делают им замечания. Своевременно и быстро реагируют на ответы детей, исправляют ошибки, помогают найти необходимый ответ. Анализ реализации целей общения показывает, что эти воспитатели чаще ставят и решают дидактические и организационные задачи, т.е. больше внимания уделяют организационно-деловой стороне педагогического процесса, игнорируя при этом постановку воспитательных целей. Если сравнить характеристику стиля *A* с известными характеристиками стилей педагогического общения, то можно сказать, что он приближается к авторитарному. Об авторитарности стиля *A* свидетельствуют и показатели уровня влияния воспитателя на динамику проективной продукции детей, вошедшие в фактор I с положительными значимыми весами.

Педагоги, владеющие стилем *A*, оказывают на детей значительно большее влияние вследствие употребления в общении с ними прямых, императивных обращений, ограничивающих свободу и самостоятельность ребят. А это в свою очередь, как показывают исследования, в определенной мере негативно влияет на формирование личности ребенка. Следовательно, можно говорить о некоторой педагогической нецелесообразности стиля *A*. Эти данные ставят под сомнение объективность оценки уровня педагогического мастерства испытуемых воспитателей, полученной посредством указанной выше методики. Вероятно, разные руководители дошкольных учреждений, которые выступали в качестве компетентных судей, вкладывали разное содержание в понятие «высокий уровень профессионального мастерства воспитателя». В данном случае к лучшим педагогам ими отнесены и те, которые воспитывают в детях прежде всего послушание и дисциплинированность, т.е. в группе которых

всегда «тишина и порядок». Очевидно, при оценке уровня педагогического мастерства воспитателей следует четче конкретизировать критерии, по которым должна происходить эта оценка.

Особенности педагогического общения, свойственные воспитателям со стилем *A*, можно объяснить, анализируя разноуровневые индивидуальные свойства, значимо вошедшие в фактор I. Вследствие высокой подвижности и лабильности нервных процессов, деятельность этих воспитателей характеризуется высоким темпом, быстрой сменой разнообразных заданий, быстрой реакцией на деятельность детей, что вызывает определенную напряженность у педагогов. А психическая неуравновешенность, свойственная этим лицам, может усиливать эту напряженность, доводя ее до нервозности, способствуя быстрому возникновению усталости. Это в свою очередь может стать причиной появления неудовлетворенности профессиональной деятельностью в целом. Низкий уровень субъективного контроля, характеризующий воспитателей стиля *A*, способствует тому, что они мало внимания уделяют анализу складывающихся взаимоотношений с детьми, не осознают императивности своих воздействий, недостаточно контролируют негативные проявления свойств нервной системы и темперамента в общении, ищут причины своих неудач не в себе, а в окружающих, пытаются объяснить их стечением обстоятельств.

Фактор II. В него вошли в основном показатели косвенных воздействий. Обозначим его как стиль *B*. Индивидуальность воспитателей, владеющих этим стилем, характеризуется специфическим симптомокомплексом свойств, среди которых наиболее ярко выражены сила и инертность нервной системы, психическая уравновешенность и экстраверсия. Очевидно, стиль *B*, так же, как и стиль *A*, значительно обусловлен индивидуально-типологическими свойствами нервной системы и темперамента. Только в противоположность стилю *A* стиль *B* детерминирован инертностью нервных процессов и психической уравновешенностью. Таким образом, есть основания утверждать, что стили *A* и *B* полярные, типологически обусловленные.

Что же характерно для деятельности воспитателей со стилем *Б* на занятиях? Как отмечалось, педагоги со стилем *Б* употребляют в основном косвенные воздействия, и направлены они прежде всего на создание положительной эмоциональной атмосферы за счет использования побуждений к активности положительной оценкой и частых эмоционально-оценочных суждений по поводу поведения и деятельности детей. Положительный эмоциональный настрой последних на занятиях создает хороший психологический климат, что дает возможность воспитателю значительно меньше внимания уделять вопросам дисциплины и организации детей. Значительно реже они используют и решение организационной задачи в начале занятия. При выполнении контролирующих действий эти воспитатели предпочитают использовать такие операции контроля, как повторение и уточнение ответов детей. Выбор этих операций, очевидно, обусловлен прежде всего инертностью их нервных процессов, так как применение этих операций не требует быстрой реакции на ответы и действия ребенка. Положительная эмоциональная атмосфера на занятиях во многом, вероятно, определяется их психической уравновешенностью и экстраверсией, которые обеспечивают отсутствие внутренней напряженности, активность в общении. Тенденция к развитому субъективному контролю, характеризующая воспитателей стиля *Б*, свидетельствует о том, что они контролируют свои взаимоотношения с детьми, стремятся обеспечить их эмоциональное благополучие. Из характеристики стиля *Б* видно, что он приближается к демократическому стилю общения, для которого характерно доверительное, уважительное отношение к детям, предоставление возможности для проявления их самостоятельности и творческой активности, что свидетельствует о педагогической целесообразности стиля *Б*.

Фактор III. Анализ индивидуальных показателей индивидуальных свойств, вошедших в фактор III, показывает, что воспитатели данного стиля, (обозначим его как стиль *В*) характеризуются также определенным симптомокомплексом свойств, среди которых на первый план выступают личностные качества (педагогические установки, удовлетворенность

профессиональной деятельностью). Значительно меньшими, но значимыми весами представлены в этом факторе подвижность нервных процессов, психическая уравновешенность и интроверсия. Это дает основание утверждать, что стиль *B* обусловлен как типологическими свойствами нервной системы и темперамента, так и личностными качествами, причем детерминация последними выражена значительно ярче.

На занятиях педагоги со стилем *B* большое внимание уделяют решению воспитательных задач, используя при этом как стимулирующие, так и организующие, контролирующие и корректирующие знания действия. При решении дидактических задач они также часто прибегают к стимулированию, но при этом строго следят за дисциплиной, часто делают замечания детям. Уделяя много внимания стимулированию детей, воспитатели со стилем *B* предпочитают использовать для этого операции активизации и побуждения отрицательной оценкой.

Сравнивая стиль *B* со стилями *A* и *B*, можно отметить, что он занимает промежуточное положение между ними, при этом больше тяготеет к стилю *A*, что можно объяснить присутствием показателей подвижности нервной системы в обоих факторах. Но в стиле *B*, наряду с прямыми воздействиями, имеются и косвенные. Воспитатели, владеющие стилем *B*, уделяют больше внимания, чем воспитатели стиля *A*, созданию положительной эмоциональной атмосферы на занятиях, используя для этого стимулирующие действия. Это становится возможным, видимо, благодаря сформированным у них позитивным педагогическим убеждениям. Именно последние и определяют приоритет решения на занятиях воспитательных задач, наряду с дидактическими. Возможность использования педагогических средств в соответствии со своими педагогическими убеждениями, положительная эмоциональная атмосфера на занятиях способствуют высокой удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Следовательно, в детерминации стиля *B* индивидуальными свойствами воспитателя проявляется в гораздо большей степени влияние личностных характеристик, в частности позитивных педагогических

убеждений, что позволяет в какой-то мере преодолеть негативное влияние свойств нервной системы и темперамента на развитие индивидуального стиля и способствует его совершенствованию в сторону большей демократизации.

Фактор IV. Анализ показателей индивидуальных свойств, вошедших в данный фактор, показывает, что этот стиль (обозначим его как стиль *Г*) присущ воспитателям, которые характеризуются слабостью нервной системы, высоким уровнем субъективного контроля в области межличностных отношений, завышенной самооценкой профессионально значимых качеств. Видимо, стиль *Г* также обусловлен как нейродинамическими, так и личностными свойствами, причем детерминация последними выражена более значимо.

Для общения воспитателей стиля *Г* характерно выделение и решение организационной задачи посредством стимулирования и контроля, т.е. прежде чем перейти к решению дидактической задачи, они наводят порядок в группе, настраивают детей на занятие, используя для этого побуждение положительной оценкой, а затем, уже в ходе занятия, дисциплинарные замечания используют гораздо реже. В процессе реализации дидактической цели педагоги со стилем *Г* чаще применяют контролирующие действия и значительно меньше внимания уделяют организующим действиям. Как было отмечено выше, воспитатели со стилем *Г* много внимания уделяют стимулированию детской активности, чаще всего побуждая их к этому положительной оценкой. В то время как оценивающие действия они используют значительно реже.

При сравнении стиля *Г* со стилями *А* и *Б* видно, что он так же, как и стиль *В*, занимает промежуточное положение, при этом больше тяготеет к стилю *Б*. В нем, как и в стиле *Б*, в большей мере проявляются демократические тенденции, которые, вероятно, как показывают психологические исследования, обусловлены слабостью нервной системы воспитателей. Появление же в стиле *Г* более жестких способов общения связано, очевидно, с личностными характеристиками воспитателей, а именно с их неадекватной завышенной самооценкой профессионально значимых качеств. Завышенная самооценка затрудняет адекватный анализ используемых воздействий, свидетельствует о недостаточной

осознанности негативных моментов в организации взаимодействия с детьми и тем самым тормозит совершенствование стиля в сторону его большей демократизации. Следовательно, и в этом случае наблюдается определяющее влияние личностных характеристик на становление ИСПО.

Таким образом, полученные данные подтверждают положение о том, что ИСПО воспитателей представляет собой систему целей, действий и операций педагогического общения, обусловленную определенным симптомокомплексом разноуровневых свойств индивидуальности педагога. При этом влияние свойств нервной системы и темперамента не является жестким и однозначным. Вероятно, природные задатки играют большую роль на первоначальном этапе становления ИСПО. Определяющую же роль в процессе выработки стиля играют личностные и социально-психологические характеристики воспитателей, такие как педагогические убеждения, самооценка профессионально значимых качеств. При определенном уровне их развития становится возможным овладение способами педагогического общения, характерными для противоположных типологически обусловленных стилей. Так, воспитатели со стилем *B*, несмотря на выраженную у них подвижность нервной системы, обуславливающую в какой-то мере употребление прямых воздействий, широко используют в своей деятельности и косвенные воздействия. Видимо, это становится возможным, благодаря сформированным у них позитивным педагогическим убеждениям. И наоборот, завышенная самооценка профессионально значимых качеств может привести к тому, что педагоги со слабой нервной системой, которые, как известно, больше тяготеют к использованию мягких, косвенных воздействий, стремятся избегать конфликтных ситуаций, используют в своей деятельности более жесткие обращения (стиль *I*).

Выделенные полярные стили (*A* и *B*) имеют различную социальную значимость. Этот факт дает основание утверждать, что не всякий ИСПО обеспечивает успешность педагогической деятельности и является оптимальным для данного человек. Так, стиль *A*, характеризуемый наличием авторитарных тенденций, следует расценивать как педагогически не вполне

целесообразный, препятствующий гармоничному развитию личности ребенка–дошкольника. Следовательно, в ИСПО, вырабатываемом и процессе овладения профессиональной деятельностью, как сознательно, так и стихийно, могут закрепиться и положительные, и отрицательные способы педагогического общения, что приводит к становлению позитивного или негативного ИСПО.

Выводы

1. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада – это многоуровневая и многокомпонентная система целей, действий и операций педагогического общения, обусловленная определенным симптомокомплексом разноуровневых индивидуальных свойств, направленная на достижение определенного результата деятельности.

2. Выделены различные ИСПО. Из них – два противоположных, обусловленных нейро- и психодинамическими свойствами. Стиль *А* характерен для воспитателей с сильной и лабильной нервной системой, психически неуравновешенных. Стиль *Б* – для воспитателей с сильной и инертной нервной системой, психически уравновешенных.

3. Различия в стилях проявляются в характере постановки целей педагогического общения (в стиле *А* преобладают организационные и дидактические цели, в стиле *Б* – дидактические), в выборе действий (для стиля *А* характерны организующие и коррегирующие действия, для стиля *Б* – оценочные, контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в стиле *А* преобладают прямые обращения, в стиле *Б* – косвенные).

4. Стили *А* и *Б* имеют различную социальную значимость. Первый характеризуется преобладанием авторитарных тенденций, что свидетельствует о его некоторой педагогической нецелесообразности, второй – наличием демократических тенденций, что говорит о его педагогической целесообразности. Эти факты дают основание утверждать, что в процессе овладения профессиональной деятельностью возможна выработка не только позитивного ИСПО (стиль *Б*), обеспечивающего успешность педагогической

деятельности, но и негативного ИСПО (стиль А), препятствующего полноценному развитию ребенка.

5. Влияние свойств нервной системы и темперамента на выработку ИСПО не является жестким и однозначным, определяющую роль в этом процессе играют личностные и социально-психологические характеристики воспитателя. При определенном развитии этих свойств возможно овладение способами педагогического общения, характерными для противоположного типологически обусловленного ИСПО (стили В и Г).

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Исмагилова А.Г. Характеристика индивидуальных стилей педагогического общения воспитателей детских садов // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: ПГПИ, 1992. – С. 68–78.

Л.П. Князева

Влияние этических бесед на формирование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста

Формирование нравственных представлений и понятий является одной из задач нравственного воспитания подрастающего поколения. Исследования советских психологов и педагогов доказывают возможность решения данной задачи начиная с дошкольного возраста. Д.Б. Эльконин, опираясь на ряд исследований, указывает, что у детей к четырем-пяти годам начинают формироваться моральные понятия «хорошо» и «плохо». Дети относят поступки к этим первичным моральным категориям и на этом основании дают им моральную оценку. Следовательно, нравственные представления и понятия являются основой для осознания детьми как своих, так и чужих поступков, их соответствующей оценки и классификации с точки зрения морального значения, а также для определения к ним своего отношения.

Усвоение моральных знаний позволяет ребенку сознательно овладеть нормами поведения, так как он начинает понимать значение и необходимость выполнения предъявляемых ему требований. Наличие знаний помогает ребенку самостоятельно организовать свое поведение, на что обращают внимание А.А. Люблинская и К.Н. Лещенко: «...нравственные представления, становясь внутренним достоянием ребенка, организуют его поведение, а следовательно, обладают определенной устойчивостью и действенностью».

Из вышеизложенного можно сделать вывод о возможности и о важности формирования нравственных представлений у детей дошкольного возраста. Значение этой задачи возрастает в старшем дошкольном возрасте в связи с тем, что, во-первых, расширяется круг лиц, с которыми ребенок вступает в общение и которые предъявляют к поведению ребенка определенные требования, а во-вторых, расширяются возможности самих детей к усвоению правил и норм морали на основе развивающихся к этому времени нравственных мотивов, произвольного поведения и самосознания ребенка.

Как же идет усвоение нравственных представлений детьми-дошкольниками?

Вопрос об особенностях усвоения детьми дошкольного возраста нравственных представлений ставится в ряде исследований. Д.Б. Эльконин, анализируя некоторые из них, отмечает, что «формирование этических оценок, а следовательно, и представлений, по-видимому, идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное состояние и моральная оценка. Постепенно в результате усвоения содержания моральных оценок последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его». Овладевая к четырем-пяти годам моральными понятиями «хорошо» и «плохо», дети становятся способными на основе их оценивать поступки окружающих и делать выводы относительно своего собственного поведения. Эти общие положения, высказанные Д.Б. Эльconiным, конкретизируются другими исследователями: М.И. Тимошенко, А.С. Золотняковой и др.

Исследователи отмечают, что в своих суждениях о нравственных качествах дети опираются на опыт собственного поведения, на оценку взрослыми их поведения и поведения окружающих людей. Уровень суждений зависит от качества воспитательной работы детского сада. Там, где работа ведется слабо, суждения детей носят подражательный характер и не отличаются самостоятельностью. При систематической и целенаправленной работе суждения детей становятся более самостоятельными, глубокими, обобщенными, направленными на выяснение мотивов рассматриваемых поступков.

А.С. Золотнякова изучала особенности познания детьми дошкольного возраста от трех до шести лет 13 моральных качеств (жадность, трусость, лень, трудолюбие, честность, доброта и др.). Полученный экспериментальный материал говорит о том, что особенности познания ребенком моральных качеств зависят от характера самого морального качества и от того, какой психологической деятельности это требует от ребенка. Более низкие уровни различения моральных категорий становятся доступными для ребенка очень рано и достигают высокого развития к старшим возрастам. Значительно труднее даются дошкольникам самостоятельные формы распознавания и классификации конкретных моральных качеств. При самостоятельном обозначении моральных качеств ребенок более активно пользуется малоадекватной оценкой («хороший», «плохой»). Однако использование малоадекватной оценки сокращается от младших возрастов к старшим. При раскрытии содержания морального качества дети младшего дошкольного возраста прибегают к определению через конкретный образ и общее качество («жадный – ничего не дает», «смелый – никого не боится»). Старшие дети дают уже характеристику действий и поступков людей и способны видеть причинную обусловленность этих поступков.

Исследование А.С. Золотняковой показало также, что от младшего возраста к старшему обнаруживается расширение объема содержания моральных качеств. Старшие дети вкладывают в такое содержание широкий круг поступков людей как сверстников, так и взрослых и литературных героев.

А.С. Золотнякова отмечает, что для успешного решения задач нравственного воспитания педагогу нужно научиться управлять этим процессом. Важно уметь определять уровень моральных представлений и содержание материала, на основе которого будет осуществляться формирование нравственных представлений.

Однако вопрос об уровнях развития моральных представлений и о содержании материала, являющегося основой для формирования представлений, остается по-прежнему малоизученным.

Большой интерес представляет также вопрос и о путях формирования нравственных представлений и понятий. Известно, что моральные знания развиваются у детей под влиянием разъяснений им сущности и значения норм поведения, оценки взрослыми их поступков, чтения книг с этическим содержанием и специальных бесед. Исследователи отмечают особую роль специальных этических бесед, которые проводятся по художественным произведениям (Е.Ф. Лукина, К.Н. Лещенко, М.М. Кониная и др.), а также и по поступкам детей (А.Д. Савченко и др.). В чем же состоит значение этических бесед?

К.Н. Лещенко отмечает, что беседы содействуют воспитанию моральных качеств. Они формируют отношение к героям произведений, их поступкам, к действительности. Беседы влияют на поведение детей, повышают сознательность их оценок, влияют на формирование мотивов. По мнению К.И. Лещенко, беседа не главный метод, но связанная со всеми формами воспитательной работы она обеспечивает сдвиги в поведении детей и играет большую роль в воспитании черт коммунистической морали. К.Н. Лещенко видит основные задачи этической беседы в том, чтобы уточнить, расширить и систематизировать представления детей, помочь им глубже воспринять произведение и действительность, формировать суждения и умозаключения.

М.М. Кониная также считает беседу по художественным произведениям с этическим содержанием активным методом формирования у детей нравственных понятий и положительных качеств. «Беседа помогает детям не только глубже осознать основную нравственную идею произведения, его

образы, но и вызывает повторные переживания, вновь возбуждает те чувства, которые захватывали ребенка, когда он слушал художественное произведение». «Осознание образов литературных произведений и появление стремления подражать – путь к приобретению нравственных привычек и воспитанию нравственных убеждений».

Придавая большое значение беседе в нравственном воспитании детей, авторы названных выше исследований разработали методику проведения этических бесед с использованием художественных произведений. Они указывают на необходимость связи таких бесед с опытом поведения детей, дают рекомендации по построению бесед и выдвигают ряд требований к вопросам воспитателя в беседе. По мнению исследователей, в процессе этических бесед необходимо предлагать детям вопросы, требующие выяснения понимания идеи произведения, отношения к прочитанному, оценки поступков героев и обоснования причин этих поступков, а также установления связи детских впечатлений от прочитанного с поведением в детском саду и дома.

В опубликованных работах мы находим указания и на некоторые методические приемы, дающие педагогам возможность лучше раскрыть детям сущность той или другой нравственной черты. Такими приемами являются сравнение положительных и отрицательных поступков, использование по ходу беседы текста художественного произведения с целью наиболее точной и яркой характеристики поступка героя.

Таким образом, в педагогических источниках вопрос о значении этических бесед по художественным произведениям, их построении и методике проведения в известной степени освещен. Однако, хотя исследователи и говорят о необходимости формирования обобщенных нравственных представлений у детей посредством бесед, в анализируемых выше работах данный вопрос не получил достаточного отражения. Так, ни в требованиях к вопросам беседы, ни в примерах бесед мы не находим указаний на необходимость постановки вопросов, требующих обобщения знаний, на важность специально проводимых обобщающих бесед, где подводятся итоги

знакомства детей с целым рядом произведений, раскрывающих одну и ту же черту, где обобщаются и приводятся в систему знания детей о какой-либо одной нравственной норме и осуществляется дифференцировка данной черты от других. Недостаточно раскрыт вопрос и о методике проведения этических бесед с разным содержанием, построением и использованием разнообразных методических приемов. Сказанное заставляет еще раз возвращаться к вопросу об этических беседах и их влиянии на формирование нравственных представлений у дошкольников.

В предлагаемой вниманию читателей статье мы остановимся на предварительных результатах опытной работы в детском саду по формированию понятия «чуткость».

Задачами нашей работы были: выяснить особенности формирования данного понятия у детей старшего дошкольного возраста, разработать систему этических бесед с целью формирования понятия «чуткость» и дифференцировки его от других понятий.

В своей работе мы исходили из следующих положений.

1. Марксистско-ленинская этика рассматривает чуткость как составную часть социалистического гуманизма – одного из ведущих принципов коммунистической морали. Чуткость, как и другие свойства личности, представляет собой отношение человека к действительности и прежде всего к окружающим людям. Это отношение проявляется в тонком понимании состояния другого человека, в сопереживании, в сочувствии, в умении тактично оказать помощь, позаботиться о другом человеке. Чуткое отношение к людям обусловлено различными мотивами. Среди них ведущее место занимают уважение к людям, человеколюбие, правила коммунистического общежития, которыми человек овладевает в деятельности, в процессе общения с людьми, в условиях жизни в коллективе. В процессе взаимоотношений людей в жизни и разнообразных видах деятельности формируется не только система мотивов, определяющая обобщенное отношение человека к окружающему, но и складываются нравственные привычки, накапливаются знания о нормах

нравственного поведения, которые помогают человеку осознать свое поведение, свой нравственный опыт в свете определенных нравственных принципов. Знания помогают человеку самостоятельно решать возникающие перед ним нравственные проблемы в новых жизненных условиях. Следовательно, для того чтобы воспитать чуткость у детей, необходимо не только организовать опыт доброжелательных взаимоотношений, но и сообщать им знания о том, в чем выражаются эти взаимоотношения и почему они необходимы.

Чуткость – сложное моральное качество. И вполне понятно, что у детей дошкольного возраста воспитать чуткость в полном значении этого слова невозможно. Однако опыт общественного и семейного воспитания говорит о том, что у дошкольников возможно сформировать основы чуткости, заключающиеся во внимательном и заботливом отношении к людям. М.И. Тимошенко, разрабатывая систему воспитательной работы в целях развития у детей доброжелательного, заботливого отношения к людям, отвела в ней определенное место сообщению соответствующих знаний. Однако, формируя у детей представления и понятия о доброжелательности, заботливости, М.И. Тимошенко не пользовалась термином «чуткость», считая его сложным для детей-дошкольников.

Разделяя точку зрения М.И. Тимошенко, что у маленьких детей чуткость должна выражаться прежде всего во внимательном и заботливом отношении к людям, мы в то же время считаем возможным называть это отношение словом «чуткость». Использование термина «чуткость», как нам представляется, позволяет обобщить в сознании детей ряд сходных нравственных отношений (доброта, заботливость, взаимопомощь) и дифференцировать эту группу отношений от Других.

Мы полагаем, что детям старшего дошкольного возраста может быть доступно следующее понятие: чуткость – это такое поведение, когда взрослые и дети всегда внимательно и заботливо, доброжелательно относятся к людям, помогают им. В процессе формирования указанного понятия мы выделяли такие признаки чуткого отношения к людям: чутко – это значит внимательно и

заботливо относиться к матери, отцу, братьям, сестрам и другим членам семьи, товарищам, малышам и ко всем людям, помогать им; помогать всем, не дожидаясь просьбы о помощи; помогать так, чтобы люди не обиделись.

2. Специфической особенностью нравственных понятий по сравнению с предметными является их тесная взаимосвязь с оценкой; нравственное понятие как бы органически включает в себя оценку, «хорошо» это или «плохо»: «быть чутким это хорошо», «быть нечутким это плохо». Поэтому формирование нравственных понятий и представлений должно осуществляться в тесной связи с развитием оценочных суждений у детей, что помогает им лучше осознать свое отношение к нравственным нормам, к поступкам людей, к своему собственному поведению.

3. Мы полагали, что одним из наиболее эффективных методов формирования нравственных представлений и понятий является этическая беседа, которая должна проводиться систематически и включаться в план воспитательной работы. Этические беседы должны обеспечивать накопление моральных знаний, их обобщение, дифференцировку, воздействуя на чувства, формировать положительное отношение к нормам нравственного поведения, вызывать у детей желание следовать этим нормам и правилам поведения, оказывая тем самым влияние на формирование нравственных мотивов. Поэтому беседы необходимо проводить с использованием разнообразного материала и методических приемов. В беседах должна осуществляться связь с опытом поведения детей и с правилами поведения, которыми должны овладеть дети. Следовательно, беседа должна быть так построена и проведена, чтобы она обеспечивала связь между понятием и правилами поведения, которые должны стать мотивами ребенка. В связи с этим в беседах особое внимание необходимо обратить на разъяснение смысла и значения норм поведения.

Результаты проведенной нами экспериментальной работы позволяют сделать вывод о возможности детей старшего дошкольного возраста усвоить намеченные нами признаки понятия «чуткость», овладеть термином «чуткость», понять смысл и необходимость чуткого, доброжелательного

отношения к людям и дифференцировать это отношение от других нравственных отношений.

На основании собранного нами материала можно наметить IV уровня усвоения знаний детьми.

I уровень характеризуется тем, что знания детей диффузны, неопределенны. Дети называют моральное качество «хорошим» или «плохим», не дифференцируя одно понятие от другого. «Чутко – это хорошо. Хорошо обращается»; «Скромность – это хорошо. Это значит очень, очень хороший человек». Определяя моральное качество, дети нередко «идут» от термина, не раскрывая его конкретного значения: «Доброта – это добрым быть», «заботливость – это заботиться».

II уровень характеризуется тем, что дети начинают выделять один-два конкретных, иногда не существенных, признака понятия, намечается элементарная дифференциация. Знания детей обрывочны, фрагментарны. Моральное качество понимается как действие: «Чуткость – значит “здравствуйте” говорит и не наступает на ноги»; «Это кто место уступает».

III уровень характеризуется тем, что у детей появляется способность обобщать на основе перечисления нескольких конкретных, существенных признаков, которые располагаются рядом. Моральное качество понимается как действие. Дифференцировка моральных качеств более тонкая: «Чуткость – которые маме помогают, папе помогают, кто сестренке помогает, воспитателю подают стул»; «Чуткость – это кто находит людей, которые упали или с которыми случилась беда, им помогает. А ему говорят “спасибо”.

IV уровень характеризуется тем, что обобщение идет на основе учета детьми типичного в поведении человека. В признаках понятия устанавливается определенная субординация, т.е. знания детей о моральном качестве приобретают характер некоторой системы. Моральное качество, как и ранее, понимается как действие. Дети довольно тонко дифференцируют одно понятие от другого. Свои суждения они иллюстрируют примерами: «Это любить людей, заботиться о человеке, хоть знакомом, хоть и незнакомом. Вот если старому

плохо, надо спросить, что с ним, дать лекарство. Маленьких одевать, играть с ними»; «Чуткость – это когда человек видит, что кому-то плохо, и не проходит мимо, а помогает. Вот Света в “Морском кортике” бросила ведро с мусором и про Алешку забыла, когда увидела, что надо помочь моряку».

На основе анализа собранного нами материала можно сделать вывод о том, что развитие моральных понятий у старших дошкольников идет по линии не только накопления знаний о признаках морального качества, но и по линии установления между ними субординационных отношений на основе выделения главных, типичных для поведения человека, благодаря чему знания детей приобретают в известном смысле системный характер.

Развитие понятий осуществляется под влиянием воспитательной работы и, в частности, под влиянием систематически проводимых этических бесед. Однако следует отметить, что не все дети последовательно проходят через все четыре уровня, о которых говорилось выше, что объясняется, по-видимому, индивидуальными различиями мыслительной деятельности и прежде всего, как нам думается, различным соотношением между анализом и синтезом.

Аналогичные особенности обнаружены Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской при анализе процесса усвоения понятий у школьников на уроках. Говоря о различном характере обобщений, авторы указывают на зависимость последних от того, в какой мере предшествующий анализ раскрывает объективную природу изучаемых фактов, явлений и понятий. В одних случаях этот анализ страдает неполнотой, носит поверхностный характер, не схватывает существа явлений. В других случаях обнаруживается полнота анализа, отделение существенных признаков от несущественных, обнаруживается системность усваиваемых понятий.

Рассматривая особенности анализа и синтеза на первоначальных этапах обучения, Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская отмечают, что при адекватном усвоении понятий и законов следует выделять, а затем объединять не какой-нибудь отдельный признак, а систему признаков, находящихся в определенном соотношении друг с другом, в определенной иерархии. Между

тем у целого ряда учащихся на начальных этапах усвоения наблюдается тенденция к выделению какого-либо одного признака, который по тем или другим причинам оказывается для учащихся более «сильным», чем остальные.

В других случаях школьники овладевают в процессе обучения рядом признаков, составляющих содержание данного представления или понятия, но эти признаки изолируются друг от друга, усваиваются рядоположно, без отделения существенного от несущественного, без понимания зависимости одних признаков от других. Учащиеся, находящиеся на таком уровне усвоения понятий, при применении их используют эти признаки хаотично, опираясь то на один, то на другой признак без какой-либо последовательности.

В обоих случаях нарушается системность и целостность понятия или представления, но в первом можно отметить преобладание синтеза над анализом, во втором – анализа над синтезом.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что процесс формирования моральных понятий и процесс формирования предметных понятий имеют некоторые общие сходные черты. Однако в процессе формирования нравственных понятий мы видим и особенное, специфичное, а именно: их развитие тесно связано с развитием нравственных чувств и оценочного отношения детей к окружающему.

Моральные понятия, формируясь в процессе этических бесед, влияют на развитие оценочных суждений и определяют их.

У детей появляется интерес к нравственной оценке товарищей, желание правильно оценить их поведение. Примером может служить следующий факт. Во время одной из бесед Лена С. обращается к воспитателю: «Я хочу спросить: вот когда девочки и мальчики рисуют хорошо и им говоришь, что хорошо, а они говорят “плохо”. Какие они?»

Под влиянием этических бесед у детей развивается умение объективно оценивать свои собственные поступки, пользуясь адекватной и аргументированной оценкой, что содействует лучшему осознанию своего поведения и изменяет отношение ребенка к самому себе.

Этические беседы не только развивают моральные понятия и оценки, но и, воздействуя на чувства детей, побуждают их к нравственным поступкам, так как вызывают положительное отношение к нормам поведения, желание следовать им или примеру героев литературного произведения, которые совершали добрые дела, которые поступали «хорошо». Можно привести много случаев, когда сразу же после бесед поведение детей по отношению к окружающим резко менялось.

Таким образом, значение этических бесед состоит в том, что они, формируя нравственные представления и понятия, чувства и оценочные суждения, развивают положительное отношение к нормам поведения и тем самым способствуют развитию нравственных мотивов поведения, что во многом обеспечивает самостоятельность поведения ребенка. Однако самостоятельность поведения детей обуславливается и определенным уровнем развития нравственных умений, навыков и привычек. Поэтому этические беседы в детском саду должны органически сочетаться с разнообразными формами упражнения детей в нравственных поступках, которые развивают у них способы нравственного поведения, формируют нравственный опыт.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Князева Л.П. Влияние этических бесед на формирование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы теории и методики воспитания детей дошкольного возраста: сб. учен. записок. Т. 74. / под ред. В.Н. Донец. – Пермь: ППИ, 1971. – С. 5–26.

Л.В. Коломийченко,

Л.С. Половодова

Факторы позитивной социализации субъектов педагогического процесса

Актуальность решения задач позитивной социализации участников педагогического процесса предопределяется общими целевыми ориентирами, обозначаемыми в нормативных и законодательных документах,

регламентирующей деятельность образовательных организаций Российской Федерации. Теоретическое обоснование проблемы, связанной с определением сущностных и параметральных характеристик позитивной социализации, механизмов и факторов ее становления находит отражение в различных исследованиях, где раскрываются культурологические, социологические, психологические и педагогические аспекты генезиса и формирования данного феномена. Значительная часть научных изысканий в данном направлении относится лишь к одному субъекту педагогического процесса – детям. Вместе с тем в контексте реализации основных положений полисубъектного подхода успешность решения образовательных задач во многом определяется не только теми достижениями, которые обнаруживаются в личностном развитии воспитанников, но и иными показателями, отражающими возможность и динамику позитивной социализации родителей и педагогов как участников педагогического процесса.

Одна из проблем теории современного образования – отсутствие терминологической определенности ряда понятий, к числу которых относится также позитивная социализация. Чаще всего данное понятие трактуется как процесс, отражающий динамику личностного роста, который сопровождается проявлением оптимистичного мировосприятия. Исследования теоретических и прикладных аспектов позитивной социализации, проводимые в лаборатории социального развития ПГГПУ, позволили конкретизировать данное определение в контексте культурологической парадигмы. Позитивную социализацию мы рассматриваем как процесс и результат активного освоения человеком ценностей разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, народной, правовой, религиозной, национальной), обеспечивающего конструктивное бесконфликтное взаимодействие с социумом, удовлетворяющее его биологические и духовные потребности. В числе доминирующих параметральных характеристик позитивной социализации мы определяем качества высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [2].

Основными факторами позитивной социализации, по признанию современных ученых, являются: мегафакторы (космос, планета, мир), влияющие на всех жителей Земли; макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), влияющие на социализацию людей, живущих в отдельных странах; мезофакторы (местность, тип поселения, сети массовой коммуникации, субкультура); микрофакторы (семья, соседи, группы сверстников, воспитательные, общественные, государственные, культурные, оздоровительные, досуговые и другие организации). В контексте решения образовательных проблем в качестве таковых рассматриваются: генетические основания (наследственность), образовательная среда, активность индивида, целенаправленные процессы воспитания и обучения. Специфика влияния этих факторов состоит в их неразрывном единстве, взаимодополняемости и взаимообусловленности.

Позитивная социализация как динамичный процесс осуществляется поэтапно. Ее последовательность предопределяется разными основаниями (отождествлением себя с другими людьми, степенью социальной активности, участием в общественно значимой деятельности, возрастными границами).

Целевые ориентиры позитивной социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста определены соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами. Так, ФГОС ДО предусматривает социально-коммуникативное развитие детей, направленное на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности [4]. Программа дошкольного образования формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации. В качестве целевых ориентиров освоения образовательной программы ФГОС ДО предусматривает следующие:

– самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий как интегративные личностные качества, раскрывающие возможность ребенка без участия взрослого выбирать вид деятельности, способы взаимодействия с другими людьми, пути решения прикладных и

творческих задач; определять цели деятельности и действия по ее осуществлению в соответствии с заранее определяемым результатом; регулировать свое поведение в соответствии с нормами социальной культуры;

– «эмоциональный интеллект» как способность распознавать, осознавать, принимать и регулировать эмоциональные состояния и чувства других людей и самого себя;

– «социальный интеллект» как способность, проявляющаяся в умении использовать знания основ социальной культуры в объяснении и аргументации социального взаимодействия, в понимании мыслей, чувств, намерений других людей в ситуациях межличностного диалога, в прогнозировании последствий общения;

– «эмоциональную отзывчивость» (эмпатию), проявляющуюся в сопереживании, сочувствии, сострадании, «сорадости», содействии сверстникам, литературным персонажам, взрослым людям в ситуациях социальной коммуникации.

Обозначенные целевые ориентиры (социально-нормативные характеристики ребенка на этапе завершения раннего и дошкольного возраста) выступают в качестве результата позитивной социализации детей в данный возрастной период.

Личностные характеристики учащихся младших классов в контексте их позитивной социализации представлены в следующих требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования:

– формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

– формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

– овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

– развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки [3].

В качестве доминирующих факторов позитивной социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в нашем исследовании рассматриваются: генетические основания (тип нервной системы, темперамента и др.); предметная, пространственная, природная и социальная среда; стремление индивида к самосовершенствованию, его социальная активность и целенаправленное воспитание. Учет наследственных характеристик в становлении позитивной социализации позволяет ориентироваться на гендерные, национальные, возрастные особенности развития детей и выстраивать педагогический процесс в соответствии с принципами индивидуализации и дифференциации образовательной деятельности. Средовой фактор учитывается в процессе эстетизации, содержательного наполнения окружающего пространства элементами разных видов социальной культуры, обуславливающих оптимистичное мировосприятие и позитивное отношение к социуму. Учет фактора социальной активности индивида предполагает создание условий, способствующих самореализации и успешности детей в разных видах деятельности; инициированию ими собственных идей, проектов; проявлению креативности, творчества в достижении поставленных целей.

Особое значение в позитивной социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста придается целенаправленному процессу социального воспитания, осуществляемого путем социализации, индивидуализации и культуротворчества [1]. Приобщение детей к социокультурным ценностям обеспечивает безболезненную адаптацию к социуму, соответствие их поведения принятым и одобряемым формам и способам взаимодействия с другими людьми, вызывающими ощущение радости и успешности коммуникативной деятельности. По мере усвоения

социально значимых парадигмальных матриц поведения происходит их интериоризация, способствующая переходу внешне заданных норм и правил взаимодействия во внутренние убеждения, установки, мотивы, которые позволяют детям принимать задачи социального взаимодействия как собственные ориентиры коммуникации, эффективность решения которых предопределяется позитивной направленностью на другого человека. Культуротворческая функция позитивной социализации проявляется в решении нестандартных ситуаций, требующих проявления креативности в нахождении способов бесконфликтного взаимодействия с другими людьми.

Эффективность решения задач, связанных с позитивной социализацией детей дошкольного и младшего школьного возраста, во многом предопределяется готовностью других участников образовательного процесса к организации бесконфликтного, оптимистично направленного взаимодействия и актуализации потребности детей в достижении успеха. Выполнение данного условия предполагает достаточный уровень компетентности педагогов и родителей в области понимания сущностных характеристик, генезиса и специфики работы по становлению позитивной социализации детей.

Реализация воспитательной функции семьи рассматривается в аспекте осуществления первичной социализации и становления социальной зрелости подрастающего поколения. Одним из структурных компонентов психолого-педагогической компетентности в области позитивной социализации является социокультурная ориентация родителей. Она проявляется в овладении основами различных аспектов социальной культуры (семейно-бытовой, нравственно-этической, психосексуальной, народной, национальной, этнической, правовой); в сформированной потребности собственных проявлений, соответствующих социокультурным нормам, в интересе к их изучению; в наличии способов поведения, адекватно отражающих содержание социальной культуры; в бережном, толерантном, уважительном отношении к социокультурным ценностям своей семьи.

Важнейшим фактором позитивной социализации родителей нами рассматривается их мобильность, которая проявляется в безболезненном изменении позиции родителя в педагогическом процессе, в возможности выполнения функции инструктора, экскурсовода, воспитателя (например, при проведении турпоходов, длительных прогулок, совместного труда, игр с детьми), музыканта, художника и т.д. Данный фактор обеспечивает успешность реализации воспитательной функции семьи, осознание родителями собственной значимости в становлении позитивной социализации детей, в организации позитивно направленного детско-родительского взаимодействия, в трансляции педагогического опыта.

Непременным условием и фактором позитивной социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в нашем исследовании рассматривается готовность педагогов к эффективному решению задач по данному направлению. Профессиональную педагогическую компетентность мы рассматриваем как сложное личностное образование, которое проявляется в совокупности научно-теоретических знаний, практических умений и навыков, сформированности определенных личностных структур и способности к непрерывному творческому совершенствованию. Социально-педагогическая компетентность педагога в области позитивной социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста определяется нами как отрефлексированная направленность на успешное решение задач социально-коммуникативного развития детей, проявляющаяся в достаточном уровне необходимых компетенций, в установке на постоянное профессиональное и личностное совершенствование в процессе проектирования и реализации технологий социального воспитания. Данная разновидность профессиональной компетентности выполняет следующие функции в образовательном процессе:

- интеграция теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, обеспечивающей позитивную социализацию и комфортное вхождение детей в современный социум;

– рефлексия собственной деятельности в соответствии с базовыми социальными потребностями ребенка и создание условий для их разумного удовлетворения;

– планирование образования детей дошкольного возраста в соответствии с различными основаниями социокультурной идентификации и социальной ситуацией развития.

Эффективность процесса позитивной социализации детей предопределяется наличием ряда параметральных характеристик социально-педагогической компетентности педагогов, таких как:

– умение устанавливать бесконфликтные «субъект-субъектные» отношения с детьми, родителями и социальными партнерами;

– интеллектуальная активность, интеллигентность, обладание научно-гуманистическим мировоззрением, оптимистичное мироощущение;

– социальная зрелость, проявляющаяся в развитом чувстве патриотизма, высокой гражданской ответственности;

– открытость, доброжелательность, чуткость, тактичность, справедливость, деликатность, объективность;

– умение быть интересным для окружающих, готовность обеспечивать субъектную позицию воспитанника;

– потребность в воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка;

– наличие навыков диалогового общения, способов толерантных отношений с представителями разных национальностей, социальных групп, с учетом гендерных различий субъектов педагогического процесса.

Позитивная социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста – процесс динамичный. От эффективности решения задач позитивной социализации во многом зависит эмоционально-психологический комфорт социального взаимодействия представителей разного возраста, пола, национальности, нивелирование проявлений экстремизма и ксенофобии в

государственном масштабе. Реализация полисубъектного подхода, предполагающая активную жизненную позицию всех участников образовательной деятельности в этом процессе, является гарантом успешного решения задач, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного и начального общего образования в области позитивной социализации подрастающего поколения.

Список литературы

1. *Коломийченко Л.В.* Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / ред. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) [Электронный ресурс] / М-во образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Коломийченко Л.В., Половодова Л.С. Позитивная социализация субъектов педагогического процесса как один из гарантов эффективной реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования // Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования: материалы междун. науч.-практ. конф., 16–17 февраля 2017 г., г. Орехово-Зуево – г. Москва. – М.: Пед. о-во России: ГГТУ, 2017. – С. 180–184.

Инновации в обучении дошкольников

Практика нововведений и экспериментирования, которым предшествует теория осмысления инновационных процессов с учетом их специфики, становится в современной интеллектуальной культуре объектом комплексного научного направления исследований, получивших название «Инноватика».

Инноватика применяется для обеспечения эффективности внедрения нового в практику и реализуется в организационном, материально-дидактическом, структурном планах, содействуя повышению уровня воспитания, обучения, образования, развития.

Создаваемая нами уже более двадцати лет научно-методическая система и технология ее внедрения «Детский сад – дом радости», массовая практика работы воспитателей России, Казахстана, Украины, Белоруссии и других государств на ее основе позволяет соотнести наш научный замысел с понятием «инноватика» и считать себя представителями этого направления педагогических исследований.

Главная цель нашего исследования – сохранение, возрождение и обогащение отечественной дошкольной педагогики на основе традиций народной педагогики, реализация замыслов методологов российского общественного дошкольного воспитания, интеграция результатов научных исследований и передового опыта.

А.В. Запорожцем и А.П. Усовой была создана концепция о воспитании как о целостном педагогическом процессе, который строился бы как взаимосвязь игры, труда и учения дошкольников. Они считали важнейшей педагогической проблемой изучение возможностей развития дошкольников в каждом из этих видов деятельности и при их взаимодействии. Поэтому одну из центральных задач педагогической практики они видели в том, чтобы использовать взаимодействие возможностей, заключенных в игре, труде, учении, для развития детей.

Поскольку между теорией, великолепно разработанной методологами, и практикой работы был значительный разрыв, нам пришлось провести серьезные теоретические исследования по проблеме внедрения в практику достижений науки и передового опыта по каждому из этих видов детской деятельности. В итоге была создана инноватика, объектом которой стал поиск эффективности педагогического внедрения, практика нововведений и экспериментирования в работе детского сада, идеи построения как целостного педагогического процесса, охватывающего воспитание, образование, самовоспитание, самообразование неповторимой индивидуальности дошкольника, так и каждого компонента, его составляющего.

В данной статье мы привлекаем внимание к проблеме обучения дошкольников, к его ведущей форме – занятиям, так как именно в них, по замыслу А.П. Усовой, должна получить свое развитие одна из трех ведущих деятельностей дошкольников – учение. «Применение для обучения детей такой формы, как занятия, – писала А.П. Усова, – становится очевидной необходимостью... Такое обучение является одним из важных средств в дошкольном воспитании... обеспечивает воспитание у всех детей должного внимания, умения умственно работать над тем, что предлагает воспитатель... и вместе с тем воспитывается умение заниматься: слушать и слышать то, что говорит воспитатель, действовать по его указаниям». Сразу подчеркнем: наш многолетний эксперимент полностью подтвердил вывод о том, что эффективность развития учебной деятельности предопределяется высоким уровнем развития, достигнутым каждым конкретным ребенком и всем коллективом. Учебная деятельность получает обогащение в игре и труде и сама оказывает стимулирующее влияние на них.

Конечно, мы представляем нашу версию. Верим в то, что разрабатываются и другие концепции. Однако твердо убеждены, что нам, россиянам, для которых, наконец, открылась свобода познания зарубежных новаций, все-таки не следует пренебрегать открытиями ученых советского периода, недооценивать их влияние на научные процессы. И в первую очередь

большого внимания заслуживает теория обучения. Мы пришли к выводу, что дошкольная дидактика, созданная А.П. Усовой, в сегодняшней терминологии может быть названа теорией инновационного обучения дошкольников. Это понятие еще несколько лет назад не употреблялось даже в лексике школьной дидактики. А в 1992 году преподаватель Петербургского педагогического университета О.В. Канарская защитила докторскую диссертацию «Методические основы инновационного обучения русскому языку». Автор отмечает, что термин «инновация» был введен сотрудником Гарвардской педагогической аспирантуры Джеймсом У. Боткиным для обозначения принципиально нового для школьной дидактики подхода к обучению учащихся. О.В. Канарская, ознакомившись с нашим исследованием, утверждает, что разработанная нами методика обучения на занятиях младшей, средней и старшей групп может быть тоже названа инновационной, так как соответствует характеристикам этого направления.

Обобщая характеристику инновационного обучения, сведем ее для краткости и удобства использования в практике организации занятий к трем положениям: во-первых, в процессе занятия осуществляется коллективная деятельность детей и педагога, вызванная и поддержанная на протяжении всего учебного времени эмоциями радости и интереса; во-вторых, каждый участник стремится к результативной деятельности, для достижения которой применяет прогнозирование, предвосхищение, волевое усилие; в-третьих, обучение строится на базе высокого уровня интеллектуальной активности, обеспечивающего открытие каждой индивидуальностью способа приобретения знаний и умений.

Итак, все признаки нового направления школьной дидактики восьмидесятых годов мы находим в работах специалиста по дошкольному воспитанию в пятидесятые годы. Этот факт, с одной стороны, напомнил нам известное изречение о том, что «нет пророка в своем отечестве», а с другой – подтверждает истину: наука объективна, не имеет национального лица. Открытые закономерности инновационного обучения имеют широкий диапазон действия, и

учет их дает одинаково успешные результаты как в американской и российской школьной дидактике, так и в дошкольной. Значит, у данной теории есть будущее!

Однако в девяностые годы дошкольному обучению в форме занятий была объявлена «война»: их рекомендуется либо совсем изъять из распорядка дня, заменив игрой, либо сократить до минимума, проводить лишь в форме подгрупповых объединений с вариативным составом участников. Полностью подорвано доверие к профессионализму воспитателя: на время занятий его заменяют, причем за существенную доплату, взимаемую с родителей, почасовиками предметниками, специалистами разных направлений. Воспитатели же вместо обучения детей выполняют функциональные обязанности уборщиц, посудомоек, медсестер, дворников, садовников и т.д. Вводится даже новый режим работы: десятичасовой, работа через день, или ставка распределяется на работу в двух группах одновременно и т.д.

Так что же происходит?! Неужели данная ситуация объясняется только экономическими трудностями, испытываемыми государственными учреждениями? Тогда как объяснить, что родители, забирая детей из детского сада, находят немалые средства для обучения наследников в престижных прогимназиях, лицеях, в группах с авторскими программами?!

Выражая полную поддержку развитию альтернативных форм работы с дошкольниками, вместе с тем полагаем, что возможности совершенствования работы государственных учреждений по повышению качества обучения вполне реальны. Более того, научный фундамент российской системы воспитания, не имеющий аналогов в мире, столь прочен, что достаточно «подремонтировать», «отреставрировать» это творение, и достижения дадут основание для гордости за нашу историю, настоящее и будущее!

Мы считаем, что причина неудовлетворительного состояния фронтального обучения в детских садах заключена в том, что параллельно созданной А.П. Усовой и ее последователями теории обучения дошкольников не была создана наука, обеспечивающая эффективность педагогического внедрения дошкольной дидактики в практику рядового воспитателя детского сада.

Отсутствие этой науки, применительно не только к педагогике, но и к любой отрасли, имеющей фундаментальные и прикладные исследования, имеет свои причины. В этой статье мы не будем на них останавливаться. Главная задача заключается в другом: раскрыть то, что стало понятно нам, и содействовать тому, чтобы воспитатель вновь поверил в себя, почувствовал радость от обучения, проводимого на занятиях.

За последние двадцать лет утрачена передававшаяся из уст в уста техника индивидуального обучения дошкольника до занятия, на занятии, после занятия, обеспечивающая их эффективность, отмеченную А.П. Усовой в работе воспитателей Г.И. Архангельской и А.И. Слюсаревой, о которых она с благодарностью говорит во многих публикациях. Об этом же свидетельствует опыт соавторов нашей системы (В.Т. Ивановой, Н.В. Любимовой), тех воспитателей, которые восприняли от старшего поколения педагогов культуру индивидуального общения с ребенком.

Но поскольку в поле зрения создателей конспектов фронтальных занятий, опубликованных в печати, был лишь интерес к технологии работы в рамках данной формы обучения, то названное выше оказалось, образно говоря, «за кадром». Это же явление испытали и мы, когда переезд в Пермь «оторвал» нас от мастеров и показал, что те конспекты, которые многократно в сотрудничестве с ними давали положительный эффект, вдруг у старательных воспитательниц уральского города не стали давать тех результатов, которых мы от них ждали.

Так стало ясно, что технология инновационного обучения, созданная А.П. Усовой начиная с семидесятых годов, в массовой практике рядовых воспитателей оказалась невостребованной. Дошкольное обучение благодаря переходу в детские сады значительного отряда учителей школ стало перестраиваться на требования авторитарной педагогики, сориентированной на занятия как на аналог урока.

Приведем фрагмент воспоминаний воспитателя В.Т. Ивановой: «Методика “показухи”, выпестованная халтурщиками в семидесятые годы, ни к А.П. Усовой, ни к ее замыслу никакого отношения не имеет.

Когда мы начинали, нам настойчиво толковали, что прежде чем использовать конспект или писать свой, мы должны очень хорошо знать, что могут и что умеют дети. А потом это вывернули наизнанку и стали говорить о творчестве... А к показательному занятию готовились так: выбирали тех детей, у которых хорошо развиты речь и память. До занятия им задавались вопросы из того конспекта, по которому оно будет проводиться. Если ответ не удовлетворял воспитателя, она давала образец его и говорила: “Теперь ты скажи полным ответом”. Потом эти “полные” ответы и звучат на занятии.

Когда же А.П. Усова придумала занятия как форму обучения всех, она думала не так. Она видела и знала, что дети все время общаются с воспитателем: наблюдая природу, рассматривая иллюстрации в книге, рассуждая о прочитанном. Это общение то с одним ребенком, то с другим, то с подгруппой детей давало широкую информацию и формировало какие-то умения.

Но ум-то умом точится! Ей, очевидно, захотелось найти форму, в которой дети, направляемые воспитателем, могли бы активно использовать свое умение думать и одновременно могли слушать, что л как думают другие. Нашла форму – занятия. Но не урока!»

Ведь учитель на уроке, как правило, оценивает объем и качество усвоенных знаний, а воспитатель на занятии учит распоряжаться интеллектом. А чтобы правильно распорядиться им, нужна еще и воля, чтобы сделать какое-то усилие, заставить себя думать, отвечать, слушать и слушать других. Только чтобы справиться с этой задачей, как же точно он должен знать, понимать смысл вопросов, варианты формулировок, а также степень трудности ответа и опять-таки точно адресовать вопрос тому, «кому по силам он».

И вот ведь парадокс: то, с чем школьная дидактика борется все двадцать лет, а может и больше, практическими работниками детских садов было взято за образец в семидесятые годы для подражания! Носители культуры

индивидуального общения и обучения завершили свой трудовой стаж, а новому поколению ни один учебник, ни одно пособие не открыло, что успех занятия может быть обеспечен только индивидуальной работой до, на, после занятия, хотя в декларативной форме о необходимости подобной учебы иногда писалось, но как это делать – не было сказано.

Раскроем теперь наш подход к решению данной задачи.

Сначала зададим вопрос: почему невозможно учебную деятельность ребенку открыть и целенаправленно освоить только в процессе занятия. Или сформулируем вопрос иначе: почему именно занятие становится «школой» развития учебной деятельности.

Ответ найдем у психологов, которые раскрыли четыре фазы интеллектуальной активности человека: 1 – узнавание; 2 – воспроизведение опыта под руководством обучающего (это может быть и книга, которой руководствуются, контролируя процесс освоения, а не только человек); 3 – самостоятельная деятельность, которая характеризуется тремя признаками (независимо от наставника, инициативностью исполнителя, ответственностью в достижении результата, самоконтролем в процессе деятельности, самооценкой, адекватной оценкой наставника); 4 – творчество как оригинальность решения, интерпретация, индивидуальный стиль деятельности.

Именно последняя фаза свидетельствует, что осваиваемая деятельность перешла из предмета познания в форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости.

Индивидуальность – явление цельное! А потому только весь педагогический процесс, охватывающий все компоненты (воспитание, обучение, образование, самовоспитание, самообразование, развитие) может содействовать восхождению индивидуальности на каждую из ступеней интеллектуальной активности.

По замыслу В.С. Мерлина, чье учение об интегральной индивидуальности мы определяем как методологию нашей концепции, для развития индивидуального стиля деятельности, т.е. восхождения на четвертую фазу –

творчество, наиболее существенны общие фронтальные воздействия, обращенные ко всему коллективу: наличие нескольких различных программ деятельности и достаточно отчетливое осознание их всеми субъектами, положительная направленность и мотивация деятельности у каждого, и, наконец, самостоятельность, которая должна проявиться в инициативе каждого, ответственности и независимости от учителя (воспитателя, наставника).

Из этого следует, что до занятия его участники должны приблизиться к уровню самостоятельности. Значит, до занятия воспитатель будет содействовать тому, чтобы ребенок проявил желание пройти первую и вторую фазу интеллектуальной активности. Наши пособия «Детский сад – дом радости» раскрывают воспитателю, как осуществлять эту трудную задачу в младшей, средней, старшей группах по всем видам деятельности каждый день, за исключением разделов физического и музыкального воспитания.

Для того чтобы занятие содействовало переходу каждого участника с третьей фазы на четвертую (проявление творческого потенциала), В.С. Мерлин, как психолог, формулирует три условия.

Первое условие – овладение каждым участником фронтальной формой общей программы, обеспечивающей достижение конечной цели и общей задачи деятельности. Усвоение индивидуального стиля деятельности обеспечивается прежде всего зоной определенности, обусловленной объективными общими требованиями.

То есть еще раз подтверждается мысль, что к занятию каждый ребенок должен получить возможность пройти обучение у взрослого. Поскольку стартовые возможности у всех разные, то количество таких встреч наедине с воспитателем невозможно определить. Мастера дошкольного дела умеют использовать любую минутку для контакта с ребенком как во время утреннего приема, и в процессе умывания, питания, одевания на прогулку, подготовки ко сну и т.д. Мы же предусмотрели нововведение в организацию этой важнейшей в жизни и развитии дошкольника «школы»: закрепили в функциональных обязанностях воспитателя специальное время для индивидуальной работы,

которую ничем другим заменить нельзя. Это пятнадцать минут в период утреннего приема и вечерней передачи детей родителям после ужина. А самое главное время – это начало работы воспитателя-сменщицы, которая строит рабочий день с 11:30 до 13:00 часов и всецело занята индивидуальным обучением. Те, кто целенаправленно осваивают нашу технологию, например воспитатели г. Стрежевого Томской области, научились продуктивно использовать это время, охватывая своим вниманием до 12–15 детей младшей и средней групп. В старшей группе применяется несколько другая технология, но тоже уже подтвержденная хорошими результатами работы у последователей наших соавторов – воспитателей.

Второе условие – наличие на занятии зоны неопределенности, которая возникает благодаря многообразию объективных условий, от которых зависит эффективность деятельности.

В наших разработках широко используются оригинальные приемы, значимость которых убедительно доказана в исследованиях А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера, а также многих других, чьи имена мы всегда указываем в наших пособиях.

Третье условие – активные методы выбора как каждого компонента деятельности, так и вида ее, которые наиболее соответствуют особенностям каждого участника занятия.

Это обеспечивается, с одной стороны, организацией занятия: все, что нужно для деятельности, ребенок выбирает сам из набора материала, т.е. ничего готового на занятии ему никто не дает. За подбор материала, средств осуществления деятельности несет ответственность только он сам. Если воспитатель замечает ошибку, он привлекает внимание ребенка к целесообразности выбора, но ни на чем не настаивает, ничего не переделывает. Ребенок должен знать, что результат – это итог его усилий. Так воспитывается чувство собственного достоинства, предупреждается развитие неадекватной самооценки.

С другой стороны, участие в каждом занятии персонажей «Мишка», «Незнайка» позволяет ребенку поменять позицию – из ученика – в учителя,

вынужденного формулировать для «глупца» свою точку зрения. У ребенка, осуществляющего таким образом рефлексивную и самооценку как двух взаимосвязанных компонентов самосознания, закладывается фундамент интеллектуальной культуры человека.

Кроме того, впервые в наших сценариях раскрывается техника режиссуры, дирижирования, актерского мастерства, без которых воспитатель не сможет эффективно управлять «оркестром» своих воспитанников.

Из сказанного ясно, что психологическими предпосылками развития занятия как формы инновационного обучения, т.е. обучения в коллективе, являются результаты развития индивидуальности каждого участника, включая и самого воспитателя. Таким образом, развитие индивидуальности – необходимое условие развития коллектива.

Мы внесли изменения и в процесс проведения занятия как фронтальной формы обучения. Так, первую часть занятия, имеющую целью вызвать положительную мотивацию предстоящей деятельности, предложено проводить в течение утра, как бы создавая образ дня, лейтмотив предстоящего занятия. Она проводится индивидуально, включая процесс еды, и длится до момента организованной хороводной игры, после чего дети формулируют ту задачу деятельности, которую перед ними «поставил персонаж» или сам воспитатель от своего имени. В течение всего времени детьми не используются стулья, их позы свободны, актерские способности воспитателя вдохновляют их на деятельность, зажигают эмоции радости и интереса.

После игры начинается вторая часть занятия длительностью 8–12 минут, которые тратятся непосредственно на выполнение деятельности. Если объем материала превышает данное время, в конспекте предусматривается смена видов деятельности: если сидели, то пройти в другую часть групповой комнаты в поисках ответа на поставленный вопрос. От физкультминуток, широко внедренных в конспекты занятий семидесятых годов, мы отказались, так как они отключают сознание ребенка от решения задачи, для чего потом нужна дополнительная настройка. Мы – сторонники коротких фронтальных форм

обучения, но с высокой продуктивностью, чтобы каждый раз был результат, который бы нуждался в анализе процесса его создания и достигнутого качества.

Третья часть занятия так же, как и первая, не имеет четких временных границ. Ее мы рекомендуем проводить после введенной нами ежедневной «минутки шалости», узаконенной во времени минутки музыкального творчества, специфичного для мальчиков и для девочек. После этого внимание всех привлекается к подведению итога того, достигнут ли результат, который предвосхищали, прогнозировали. С общим хорошим настроением все идут гулять, однако дети знают, что надо дождаться воспитателя второй смены и уже вместе с ним решить, признать работу успешной или необходим поиск других вариантов. Мы придаем самое серьезное значение совместному анализу продуктов учебной деятельности, так как он влияет позитивно на ее развитие.

Серьезным подспорьем в этой работе оказались исследования по диагностике развития волевого поведения и учебной деятельности, выполненные А.П. Усовой и В.К. Котырло.

Обязательной формой контроля воспитателем динамики развития каждого воспитанника является рекомендованная еще Е.И. Тихеевой «диктовка» ребенком рассказа, который в его присутствии тут же записывается, а потом ему читается: рассказы, оформляющие разные высказывания; доказательства правильности того или иного решения выбранной задачи; сообщение того, что удивило; описание предмета или явления; сочинение сказки или рассказа.

И, наконец, третья часть занятия включает в себя еще один элемент, обязательность которого доказана Н.Н. Поддьяковым. Он состоит в том, чтобы перед детьми поставить такую познавательную задачу, которая средствами, приобретенными в процессе прошедших занятий, уже не может быть решена. Так у детей возникает новый интерес, закручивается еще один виток спирали восхождения в неизвестное и, уже как следствие, – потребность в очередной встрече наедине с воспитателем, подключение информационного поля родителей, старших братьев и сестер.

Итак, наше исследование подтвердило, что только на основе разработки инноватики дошкольного обучения к рядовым воспитателям вновь вернулась радость от фронтальных занятий. Сравнение уровня развития воспитанников Москвы, Томска, Петербурга, Перми свидетельствует, что оно соответствует тем показателям, на которые ориентирует наша технология. Однако еще раз нужно подчеркнуть, что подобную эффективность можно обеспечить только перестройкой всего педагогического процесса, разработкой инноватики игры, труда и общения в их взаимодействии, взаимопроникновении друг в друга. Ответ на вопрос, как осуществить это, содержится в наших книгах, изданных Пермским педагогическим университетом, центром «Десадора» г. Санкт-Петербурга.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Крылова Н.М. Инноватика и обучение дошкольников – неразделимы / Проблемы изучения и развития личности дошкольника: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.В. Пименова. – Пермь: ПГПУ, 1995. – С. 36–41.

К.П. Кузовкова

Характеристика самостоятельности детей в индивидуальной и совместной деятельности

Советская педагогика и психология, рассматривая человека, его становление и развитие в процессе активной деятельности, признают, что у ребенка со дня рождения в процессе установления разнообразных связей с окружающими вырабатывается необходимый опыт сознательных действий.

Находясь с первого дня рождения в условиях социального окружения, ребенок рано стремится самостоятельно выразить действия окружающих взрослых, но только в такой мере, в какой он способен представить обстоятельства, обстановку, контролировать свои действия, руководствоваться известным ему образом (А.В. Запорожец, З.В. Мануйленко).

Дошкольный возраст – период интенсивного усвоения опыта, примера окружающих и формирования механизмов подчинения отношения к вещам и

другим людям, образцам, поведению взрослых. С развитием ребенка деятельность, опосредованная влиянием взрослого, все больше включает в себя элементы, характеризующие своеобразное личностное преломление окружающего и умение самостоятельно осуществить некоторое его изменение. Овладение предметными действиями, навыками самообслуживания, развитие сложных практических и умственных действий, ориентировки в собственном состоянии и в окружающей обстановке, отношениях с людьми и воздействие на них позволяют ребенку не только прямо заявлять «я сам», но и различно вести себя в сотрудничестве со взрослым и без него, помогают осознать свою роль и место в коллективе. Результаты многих психолого-педагогических исследований (В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, Л.И. Божович, Г.М. Лямина, В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Е.И. Кульчицкая, М.И. Тимошенко и др.) показывают, что основным фактором формирования личности является общение ребенка с окружающими людьми, его отношения и взаимоотношения в коллективе сверстников. Под влиянием воспитания по мере расширения круга людей, с которыми ребенок общается, и прежде всего благодаря включению в этот круг сверстника ребенок постепенно освобождается от подражательности. Примерно с двух лет у ребенка заметно отчетливое проявление самостоятельности. В педагогически организованных условиях самостоятельность может выступать как форма «самодвижения» (А.А. Люблинская). Советская педагогика и психология характеризуют самостоятельность как проявление индивидуальности личности.

Большинство исследователей и практических работников склонны к тому, чтобы считать самостоятельными такие проявления, когда ребенок стремится обходиться без подсказки и помощи взрослого. Такие условия могут быть созданы, и ребенок при своевременном со стороны взрослого систематическом обучении необходимым для него знаниям и умениям будет самостоятельным.

Однако нередко можно встретиться с такими фактами действительности, которые показывают, что самостоятельность есть, а личность

индивидуалистична. Нам же нужно воспитать коллективиста. Поэтому воспитателю необходима уверенность в том, полезно направлено или вредоносно формируется то или иное личностное качество. Детей надо учить, жить, играть, трудиться и учиться вместе, обогащая друг друга, учить вставать на точку зрения другого, обдумывая совместно возникающие жизненные задачи, «всматриваться» в другого и, оценив его положительные стороны, не только сознательно подражать ему, но и быть самостоятельным.

Необходимость воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста вытекает из принципа, что воспитание в советских дошкольных учреждениях – это не только воспитание коллектива, но и всестороннее развитие личности каждого ребенка. Следовательно, конкретные пути и методические средства всестороннего развития личности в коллективе нужно искать, создавая условия для развития всех детей, опираясь на явления самостоятельности каждого.

Несомненно, это качество личности уже в дошкольном возрасте должно находить выход в сферу установления ребенком взаимодействия со сверстниками в формирующемся коллективе. Практика же общения с детьми, наблюдения и анализ их деятельности показывают, что проявления самостоятельности в организации и осуществлении собственной деятельности не всегда соотносятся с деятельностью окружающих. Выходит, что ограничение самостоятельности рамками только индивидуальной деятельности может исказить направленность формирования личности коммунистического общества. Конечно, результаты индивидуальной деятельности опосредованно или непосредственно проявляются в отношениях и взаимоотношениях личности, но они могут и не сказаться в общении в условиях жизни и деятельности коллектива. Следовательно, возникает вопрос о специфичности некоторых признаков самостоятельности детей в условиях совместной деятельности.

Учитывая подмеченные нами положительные и отрицательные проявления самостоятельности детей как в индивидуальной, так и в совместной деятельности, мы можем сказать, что имеющиеся знания, умения, навыки не

всегда соответствуют уровню самостоятельности. Ребенок в дошкольном возрасте в состоянии приложить полученные знания и навыки в новых условиях, находить способы их использования тогда, когда у него есть интерес не только к своей деятельности и способам ее реализации, но и умение выразить свое отношение к окружающему, к деятельности сверстников.

Для индивидуальной деятельности важно активное внимание к окружающим предметам, ориентация в обстановке, припоминание виденного, определение замысла, цели своих действий, подбор соответствующего материала и осуществление задуманного.

В совместной деятельности нужно поделиться замыслом с товарищем, взаимодействовать, чтобы добиться успеха. В большинстве случаев именно приглашение товарища выступает как стимулирующий фактор совместных действий. Часто от этого зависит проявление всех других признаков самостоятельности.

Некоторые признаки успешности деятельности являются условиями для проявления самостоятельности, но они не тождественны признакам самостоятельности как качества личности. И при наличии общего успеха деятельности самостоятельность каждого из участников не одинакова, а порой у кого-то она очень слабо проявляется.

Таким образом, детская самостоятельность проявляется по самым разнообразным радиальным линиям как в индивидуальной, так и в совместной деятельности. Это подтверждают высказывания А.А. Люблинской и А.М. Леушиной о многообразии самостоятельности.

Но при характеристике самостоятельности в совместной деятельности мы хотим подчеркнуть некоторые особенности одного из главных структурных компонентов личности – отношений. Здесь одновременно сказывается влияние отношения ребенка к деятельности, к поручениям, к предложениям и к товарищам. Отношение к деятельности зависит от того, умеет ли ребенок соотносить свои желания с желанием товарища и с возможностью их реализации в конкретных условиях действительности, разнообразит ли способы

осуществления действий, стремится ли к общему успеху, понимает ли зависимость результата от характера действий каждого в процессе деятельности, умеет ли создать обстановку, удобную не только для себя, но и для других. В связи с такими проявлениями отношения к деятельности можно заметить и отношение к поручениям, предложениям. Молча ли соглашается ребенок с предложением, поручением воспитателя, сверстника или активно реагирует, стремится к получению результата, как выполняет предложенное, задуманное вместе (старательно, добросовестно, творчески). На характер проявлений самостоятельности в совместной деятельности влияет и отношение к товарищам. Приглашает ли товарищей, выслушивает ли их, договаривается ли с ними по ходу деятельности, задавая вопросы, уточняя, дает советы, вносит предложения, активно проявляет желание помочь товарищу, пытается научить чему-то, высказывает оценочные суждения в плане взаимопомощи, проявляет критичность к итогам деятельности, мотивирует некоторые свои действия.

Нам представляется, что от совокупности этих отношений зависят способы самостоятельного воздействия на окружающее и направленность его. Содержание детской самостоятельности в совместной деятельности характеризуется главным образом направленностью отношений ребенка к другим людям, когда он обобщает и переносит в свою деятельность не только знания и умения действовать в наиболее характерных условиях, но и способы организации, стремление к результату, отношение к сверстнику, вместе с которым решился действовать, определенный характер содержательности поведения и поступков взрослых, которые он наблюдал, сумел проанализировать и в какой-то мере обобщить.

Нам думается, что именно поэтому признаки самостоятельности в совместной деятельности не могут быть тождественны признакам в индивидуальной деятельности, где отношение к другому человеку может и не сказаться.

Таким образом, в совместной деятельности мы видим специфику целого ряда признаков. Признаки самостоятельности в совместной деятельности

являются наиболее общественно значимыми. Самостоятельность в совместной деятельности можно рассматривать как показатель качественного совершенствования личности ребенка и как условие ее формирования.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Кузовкова К.П. Характеристика самостоятельности детей в индивидуальной и совместной деятельности // Вопросы теории и методики воспитания детей дошкольного возраста: сб. уч. записок. Т. 74. / под ред. В.Н. Донец. – Пермь: ППИ, 1971. – С. 27–42.

Н.К. Кутякова

Принцип коллективизма и индивидуализации воспитания в дошкольных учреждениях

XXVI съезд КПСС поставил перед исторической наукой ряд проблем по исследованию к теоретическому осмыслению не только процессов современности, но и явлений прошлого и целях строительства коммунистического общества. Этим объясняется важность обобщения опыта воспитания коллективизма. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы формирования черт коллективизма у детей и индивидуализации воспитания в детских садах в 20–30-е годы. Материалом для изучения послужила деятельность детских садов крупных промышленных пунктов (Москва, Ленинград, Ярославль, Иваново, Тула, Горький, Рязань, Свердловск и др.), а также детских учреждений, лежащих вблизи городов и отдаленных районов. Первые государственные документы по дошкольному воспитанию наряду с организационными вопросами обращали внимание и на воспитательную сторону, давали установку на развитие коллективистской направленности личности («Декларация по дошкольному воспитанию», «Инструкция по ведению очага и детского сада» и др.).

В первое послеоктябрьское десятилетие наблюдается необычайный подъем педагогической работы. Крепнет связь дошкольной педагогики со

школьной. В свете решений Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию подводятся итоги осуществления коллективного воспитания, основанного на принципах связи с современностью и окружающей средой. В этот период вышли методические материалы по дошкольному воспитанию, являющиеся результатом изучения и обобщения практического опыта («Основные положения педагогической работы в дошкольных учреждениях», «О дошкольной работе в деревне», «О связи с пионерами в дошкольных учреждениях», «Программа навыков ребенка-дошкольника», «Игра и труд дошкольника» и др.). В них давались указания, как организовать дружный коллектив, используя разнообразные виды детской деятельности; как изучать личность ребенка. Существенную роль в развитии теории и практики сыграли центральные дошкольные учреждения, опорные детские сады. Однако в организации детского коллектива было много неясностей. Бытовало мнение, что ребенок должен быть независим от коллектива. Идеи «свободного воспитания» проникали в практику некоторых детских садов. Педагоги полагали, что дошкольник до всего «дойдет сам». Страх что-то подавить в ребенке, исказить, навязать, ожидание пробуждения интереса, запросов, идущих исключительно от него самого, – все это сковывало работу воспитателей. Подчас они ограничивались наблюдением за «индивидуальным ростом» и проявлениями «общественных инстинктов» ребят. В отчете детского сада имени Полонского (г. Рязань) заведующая Драшусова пишет, что в групповых комнатах было шумно, каждый занимался чем хотел, с мнением товарища никто не считался. Ребенок рассматривался как «самоцель», как «саморазвивающееся» существо. Она указывает на то, что воспитатели приходят к мысли: анархизм в работе не позволяет сформировать элементарные навыки коллективизма. Не менее важным признавалось умение воспитателя индивидуально подойти к ребенку.

Анализ архивных материалов, обзор журнальных статей, сборников, брошюр, отражающих состояние практики тех лет, а также воспоминания воспитателей, заведующих, инспекторов наглядно свидетельствуют, что

основная цель педагогического труда заключалась в том, чтобы создать дружный детский коллектив, в котором каждый имеет возможность для творческого развития. В создании коллектива признавалась роль содержательной жизни и деятельности дошкольников.

Дети активно участвовали в организации уголков (книжный, хозяйственный, санитарный, по труду, по природе и др.). Устройство уголка становилось «событием» в жизни детского сада. С детьми обсуждали, зачем нужен уголок, где его устроить, как пользоваться инструментами, игрушками и т. п. При этом воспитатель привлекал к разговору застенчивых, неактивных дошкольников. Описывая опыт воспитателя О.Н. Флаксерман (детский сад имени Коминтерна, г. Москва), Ф.С. Левин-Щирин подчеркивает, что участие детей в создании уголков воспитывало самостоятельность, товарищеские взаимоотношения.

Трудовая деятельность была основой воспитательной работы детских садов. Педагоги приобщали ребят к жизни взрослых, формировали у них навыки коллективной работы. Инспектор по дошкольному воспитанию А.П. Новоспаская рассказывает, что через самообслуживание как форму организации детского коллектива дети всех возрастов привлекались к участию в жизни своего учреждения. Этим достигался переход ребенка от индивидуальной ответственности к коллективной. Старшие дошкольники охотно обслуживали не только себя, но и малышей. Воспитатель поручал ребенку такое задание, которое требовало совместных усилий. А.И. Пунегова (воспитатель детского сада № 2, г. Сыктывкар) пишет, что дети привлекались к труду взрослых, чтобы познать его коллективную пользу. Расчищали на участке дорожки, выметали сор, помогали складывать дрова в поленницу. Зимой сгребали снег в кучи, сооружали большие снежные постройки. Педагог оценивал коллективный труд, подчеркивая, что работали дружно, каждый выполнял часть общего задания. Особо поощрялся ребенок, который ранее не проявлял усердия. Зав. детским садом М. И. Гусева (г. Богородск, Горьковская обл.) отмечает, что у дошкольников развивали чувство ответственности за

порученное дело, воспитывали трудолюбие, умение дружно работать в коллективе, развивали инициативу и активность. Она утверждает, что изучение детей в трудовой деятельности позволило воспитателю наметить пути индивидуального подхода к ним.

Одним из средств организации детского коллектива считались дежурства по столовой, уголку природы, материалам, умывальной, рабочей комнате и др. Дошкольники охотно дежурили, они чувствовали ответственность перед другими. Дети учились распределять обязанности, например, двое мыли посуду и ставили ее на стол, другие вытирали. Старшие помогали младшим.

По мере развития умения распределять свою работу, оказывать помощь воспитанники привлекались к более сложным объединениям (бригады, комиссии, трудовые группы, звенья). Названные выше формы создавались в дошкольных учреждениях по мере надобности. Например, члены комиссии уголка природы ухаживали за растениями, животными, птицами, рыбами, приобретали для них живность и корм; в библиотечном уголке дети следили за сохранностью книг, выдачей их; участники санитарной бригады проводили саносмотр, отвечали за порядок в умывальной комнате; в трудовой комнате ребята отвечали за сохранность материалов и орудий труда. Цель таких комиссий – приучить каждого ребенка ответственно относиться к делу на пользу всего коллектива. Семилетки чувствовали себя самыми старшими в детском саду и понимали, что им доверяют, на них полагаются. Существенными недостатками комиссии являлись неразграниченность обязанностей членов ее и дежурных, выборность, чрезмерно длительный срок работы (от 3–5 дней и более), предоставление детям большой самостоятельности. За общими делами нередко терялись интересы, индивидуальные особенности ребенка. Исходя из этого, в программе для детских садов (1934) о необходимости организации комиссий уже не упоминается. Однако дежурства как наиболее соответствующая возрасту форма труда, претерпев значительные изменения в содержании и организации, сохранились и в практике наших дней.

В двадцатые годы для формирования детского коллектива широко использовались собрания. Выбор заведующего и членов комиссии, распределение прав и обязанностей между ними, выработка несложных правил общежития, обсуждение плана праздника, неблагоприятного поступка товарища и т.п. – эти вопросы устройства жизни учреждения решались на детских собраниях. Протоколы собраний, отчеты о педагогической деятельности показывают, что в младшей группе это были беседы, которые носили характер небольшого сговора, например, о правилах поведения в группе, на участке (как пользоваться игрушками, почему их нужно беречь, почему нельзя драться и др.). В средней и старшей группах обсуждались взаимоотношения детей: «Как мы будем работать в саду», «Как организовать день рождения ребенка». «Как мы будем украшать детский сад к празднику» и др. Безусловно, разговор об отдельных сторонах жизни (связь с другими группами, пионерами, правила бережного отношения к имуществу детского сада, друг к другу, младшим по возрасту и т.п.) оказывал положительное влияние на коллективистскую направленность дошкольников. Отрицательное воздействие собраний наблюдалось в тех случаях, когда они принимали характер суда над своими товарищами. Постановления иногда были жестокими («оставить без обеда», «закрыть в кладовой» и др.) (г. Орел). Между тем Н.К. Крупская неоднократно предупреждала, что детям нельзя предоставлять право налагать взыскания друг на друга, так как это вредно отражается на психике ребенка. Он еще не дорос до объективных осознанных суждений и поступков. Со временем педагоги придут к выводу о ненужности подобных собраний. В целях организации коллективных работ целесообразнее пользоваться «сговором», а обсуждение некоторых радостных и печальных событий в жизни требует душевной беседы с детьми. Эта форма сохранилась и в настоящее время.

В конце 20-х годов волна социалистического соревнования, захватившая трудящихся нашей страны, нашла свое отражение и в работе дошкольных учреждений. Социалистическое соревнование рассматривалось как один из методов создания детского коллектива. Взрослые и дети объединялись для

выполнения договора, который заключался между детскими садами за наилучшие показатели в педагогическом процессе, активное участие в дошкольном походе, полный охват населения педпропагандой, оказание помощи другим детским учреждениям. Организация полезных дел (подобрать книжки, сделать игрушки для ребят нового детского сада, построить снежную горку, бережно относиться к вещам общего пользования и т.п.) оживляла педагогическую деятельность, но «общественные задания» были зачастую сложные, без учета физических и моральных сил дошкольников. Неправомерным следует признать использование в некоторых детских садах методов поощрения и порицания в виде премирования детей или занесения их на «красную» и «черную» доски. Подобные явления вносили в жизнь дух конкуренции, способствовали развитию индивидуализма и эгоцентризма.

С целью воспитания коллективизма несколько своеобразно использовалась игра в педагогическом процессе. Дети совместно с руководительницей обсуждали, какой материал понадобится для игры, кто кем будет, и намечалось краткое ее содержание. Воспитатель предупреждал, что играющие должны учитывать интересы друг друга, оказывать помощь тем, кто в этом нуждается, нежно заботиться о малышах, «вожаки» (организаторы) – подчиняться требованиям коллектива. Практические работники проявляли много изобретательности в развитии игры («Завод», «Стройка», «Красная армия», Железная дорога» и др.). Отрицательным было то, что способ действия иногда навязывался ребенку без учета его желания, исчезала возможность «выдумки».

Игры были насыщены яркими впечатлениями из окружающей жизни, образами, которые давала книжка, картинка, рассказ взрослого, музыка, песня. В этом плане выделяется опыт воспитателя З.М. Богуславской. В детском доме Наркомпроса им. К. Цеткин дошкольники отражали в играх разнообразные виды труда на заводе, жизнь и взаимоотношения красноармейцев, пионеров. Большое оживление вносил материал для «ряжения» (рубашки, галстуки, шапки, красноармейские шлемы, косынки, фартуки и др.). З.М. Богуславская воспитывала в коллективной игре организованность, ответственность,

самостоятельность у каждого ребенка, учила справедливо распределять роли, оказывать помощь товарищу.

Много лет проработала в детском саду имени Коминтерна» О.Н. Флаксерман (г. Москва). Для развития социальных связей и опыта играющих она вместе с детьми обговаривала, кто будет ведущим и почему, старалась, чтобы каждый четко представлял, что от него требуется в игре, какая роль ему больше соответствует. Ценным является ее довод, что любой ребенок может быть организатором игры, этому следует учить. О.Н. Флаксерман поощряла за интересные предложения, учила прислушиваться к мнению других, умению подчиняться товарищей и считаться с требованием сверстника. Она своевременно предупреждала появление эгоистических поступков.

Таким образом, задачи коллективного воспитания решались благодаря интересной и деятельной жизни детей. В поисках доступных форм организации детского коллектива и индивидуализации воспитания было много ошибок, но сделаны и важные находки: дошкольники привлекались к участию в жизни взрослых, учились элементарному планированию своей деятельности, сговору, простейшей самоорганизации и др.

Во второе десятилетие советской власти дошкольная работа характеризуется углубленной разработкой теоретических и практических вопросов коллективистского воспитания. На основе постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе (1931) «исключительно важное значение приобретает выдержанное коммунистическое воспитание в советской школе» и усиление борьбы за методы его осуществления. Ошибочными были признаны такие формы активного участия дошкольников в социалистическом строительстве, как агитация за промфинплан, борьба с браком, прогулами и т.п., а также использование таких средств в создании детского коллектива, как комиссии, собрания. Пересматриваются вопросы реализации игры в коллективном воспитании. Сошлемся на пример из статьи В.П. Залогойной «Игра в детских садах Ивановской промышленной области». Автор рассматривает игру как ведущую деятельность, формирующую личность

ребенка. Раскрывая опыт воспитателей (О.И. Нечаевой, О.В. Шмаковой и др.), В.П. Залогина выделила методические приемы воспитания. Так, педагоги привлекали детей-организаторов к созданию дружного детского коллектива. Воспитатель следил, чтобы организаторы не подавляли сверстников своим авторитетом, умели без конфликтов распределять роли. Практические работники помогали ребенку в преодолении индивидуализма, поддерживали его стремление сделать полезное товарищу, группе.

Общий подъем вызвали проходившие по стране (1933 – 1935 гг.) конкурсы-смотрины на звание «образцового» детского сада. В условия конкурса были включены вопросы воспитания коллективизма, например, наличие спокойного организованного коллектива детей, дружеских взаимоотношений, использование различных видов деятельности для индивидуализации воспитания и создания детского коллектива.

В этот период детские сады работали по программам НКП, при составлении которых авторы учли состояние теории и практики коллективного воспитания детей.

В практике дошкольных учреждений коренные изменения произошли после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936). В отчетах облоно, крайоно, НКП АССР анализируется работа с точки зрения подготовленности воспитателя к осуществлению задач коллективного воспитания. Полная ответственность за поведение ребенка ложилась на педагога. В детских садах большое внимание уделяется изучению личности, ее интересов и возможностей. Воспитатели ищут пути индивидуального подхода для перевоспитания «дезорганизаторов» детского коллектива. В докладной Народному комиссариату просвещения о воспитательной работе на осенне-зимний период 1936 года инспектор дошкольного сектора Фрунзенского отдела народного образования г. Москвы А.Ф. Музыкаина сообщала о значительных успехах в создании детского коллектива и индивидуализации воспитания.

О положительном опыте детских садов рассказывалось на совещании педагогов-отличников при Народном комиссариате просвещения РСФСР (1937). Характерно, что большинство выступавших говорили об успехах в воспитании робких, замкнутых, безынициативных, обидчивых или, напротив, слишком возбудимых, неуравновешенных детей. Деятельность педагогов (К.П. Смирновой, г. Горький; М.И. Стихиной, Е.И. Заусовой, г. Свердловск; Н.Г. Таубе, К.С. Булановой, г. Москва; А.И. Пендо, г. Ульяновск; Р.А. Даминовой, г. Казань, и др.) убеждает, что знание своего дела, внимательное, чуткое отношение к ребенку помогают создать хороший, дисциплинированный детский коллектив. Нужно вовремя заметить в каждом дошкольнике положительные качества и помочь избавиться от плохих. С первых дней поступления ребят в детский сад надо внимательно относиться к каждому: одни застенчивы, сторонятся товарищей, не участвуют в совместных играх и занятиях, а другие имеют плохие привычки драться, кусаться, ломают игрушки, разбрасывают их. В.А. Горбачева подчеркивает, что в силу большой эмоциональности и импульсивности ребенок на первых порах очень трудно привыкает к требованиям взрослых. Важно, чтобы малыши постепенно овладели нормами взаимоотношений. В педагогическом процессе (З.И. Николаева, г. Ленинград; Л. Емельянова, г. Москва; О.И. Нечаева, г. Ярославль, и др.) использовались ситуации, дающие возможность упражняться в дружеском общении (погладить по головке плачущего малыша, повязать салфетку, завязать шнурок, шарфик и т. п.). Воспитанию симпатии к товарищу способствовало поощрение педагогом хороших поступков детей. Постепенно они сами начинали находить положительные стороны друг у друга. Одним из приемов воспитания дружеских отношений практические работники называли заботу об отсутствующих. Тонем голоса воспитатель высказывал опасения, не заболел ли ребенок. Заболевшему предлагалось написать письмо, сделать подарок. Интересные занятия, спектакли кукольного театра, чтение занимательного рассказа, веселое пение, по справедливому мнению большинства воспитателей,

объединяли общими переживаниями, способствовали сплочению коллектива, помогали каждому найти свое место в нем.

Существенный вклад в теорию и практику детских садов внесли научно-практические конференции (Ленинград, Москва, 1940–1941), на которых ставились вопросы организации детского коллектива. В докладе В.А. Горбачевой (воспитатель, г. Ленинград) раскрыты пути овладения детьми младшего дошкольного возраста правилами поведения в коллективе. Большое значение имеет правильное отношение педагога к детским жалобам. Надо понять сущность и мотив жалобы. Внимательное отношение к ней поднимает ребенка в собственных глазах, внушает доверие к нему. Умелое руководство педагога помогает критически относиться к поступкам товарищей и правильно оценивать собственные действия. Докладчик Е.Д. Махлина (воспитатель, г. Москва) назвала формы и методы сплочения детей в младшей группе. Ценным представляется то, что коллективную жизнь она считает важнейшим средством воспитания таких качеств, как чуткость, элементарная взаимопомощь, бережное обращение с вещами т.п. Педагог учит малышей чувствовать радость от совместной жизни, деятельности.

Резюмируя, можно утверждать, что осуществление принципа коллективизма и индивидуализации воспитания является одним из главнейших достижений советской дошкольной педагогики. Практика тех лет часто опережала теорию. Многие программно-методические документы в области дошкольного воспитания черпали материал для директив и указаний из передового опыта детских садов. Такие методические приемы в организации жизни и деятельности детей, как поиск «небольших дел», побуждающих к взаимной помощи, дружной работе, игре; небольшой сговор перед игрой, выполнением трудового задания; объединение в звенья, маленькие группы и др., получили свое признание и сейчас. В опыте воспитателей (В.П. Залогина, Л.П. Катина, В.А. Горбачева, О.Н. Флаксерман, Н.Н. Голосницкая, Е.Д. Махлина и др.) и в настоящее время можно найти ценный практический

материал. Наша статья является подтверждением необходимости изучения истории коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Кутякова Н.К. Принцип коллективизма и индивидуализации воспитания в дошкольных учреждениях // Проблема индивидуального подхода к детям дошкольного возраста: сб. науч. тр. / отв. ред. Н.Я. Шибанова. – Пермь: ПГПИ, 1983. – С. 51–60.

М.Ю. Наумова

Технологические аспекты экологического воспитания детей дошкольного возраста

Наблюдаемое в последние десятилетия обострение социоприродных противоречий привело мировое сообщество к признанию недостаточности экономических, политических и правовых мер разрешения кризисных явлений в системе «человек – природа» и осознанию значимости непрерывного экологического образования, призванного формировать общественную и индивидуальную экологическую культуру. «Для того, чтобы факел прогресса был принят следующим эволюционным звеном, – пишет Карл Ясперс, – необходимо откорректировать современную культуру на основе экологического подхода, выбрав тем самым «новую ось» цивилизационного развития» [6, с. 53].

Понятие экологической культуры соединяет в себе овладение представлениями об основных законах природы, осознание необходимости руководствоваться ими во всякого рода коллективной и индивидуальной деятельности, стремление к оптимальности природопользования, выработку чувства ответственности в отношении к природе. Охватывая интеллектуальные, этические и эстетические, практические аспекты человеческой жизни, экологическая культура призвана определять фундаментальное ядро образования.

В современных психолого-педагогических исследованиях обозначились культурологический, деятельностный и аксиологический подходы к изучению

проблемы взаимосвязи образования и экологической культуры. Так, в рамках деятельностной парадигмы экологическая культура задается как «способ и результат социальной адаптации людей к условиям жизни и организации жизнедеятельности» [5, с. 39]. Данный подход предполагает необходимость включения в содержание образования изучение вопросов социальной экологии, практико-ориентированный характер процесса формирования экологической культуры, рассмотрение универсальных учебных действий, лежащих в основе самообразования, в качестве критерия результативности экологического образования.

При аксиологическом подходе отношение человека к природе и самому себе рассматривается как системообразующий компонент структуры экологической культуры. С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин выделяют три функции природного объекта, обуславливающие формирование субъективного отношения к нему человека: обеспечение воспринимающему его собственной личной динамики; значимость при построении человеком системы отношений с миром, способность выступать в качестве субъекта совместной деятельности. Если объект не удовлетворяет данные потребности, то личность относится к нему индифферентно. В этой связи стратегическую линию экологического образования определяет задача субъектификации отношения личности к природному окружению, а субъектно-непрагматическая модальность данного отношения рассматривается как социально желательный результат [4].

Культурологическая парадигма основывается на понимании единства «образования в культуре» и «культуры в образовании». При этом необходимым становится включение в содержание экологического образования не только основных законов экологии как биологической науки, но и опыта взаимодействия человечества с природой, накопленных другими формами общественного сознания – философией, искусством, религией, правом, мифологией, нравственностью, политикой. Кроме того, педагоги должны учитывать такие особенности социокультурной среды, в условиях которой происходит становление личности, как национальные и социальные традиции, ценности, установки по отношению к природе и др.

Таким образом, педагогическое осмысление стратегии устойчивого развития цивилизации приводит к определению в качестве наиболее общей цели экологического образования содействие формированию экологической культуры личности как совокупности составляющих ее когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов.

В связи с реализацией данной цели в реальном педагогическом процессе возникает необходимость разработки технологий, не только расширяющих естественнонаучные представления, как это представлено в знаниевой модели, но и стимулирующих развитие чувственной сферы детей, развивающих у них механизмы самопознания, формирующих навыки практической природо-ориентированной деятельности. Под технологиями экологического образования Н.С. Дежникова понимает «сочетание психолого-педагогических приемов и методов, позволяющее учащемуся продвинуться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни» [3, с. 55]. Основными условиями реализации воспитательного потенциала технологий является соблюдение принципов аксиологического, культурологического и деятельностного подходов, учета возрастных и индивидуальных особенностей, преемственности, регионализации.

Еще одним значимым условием формирования экологической культуры личности должно стать строгое соответствие педагогических методов и средств психологическим механизмам развития субъективного отношения к природе. Исследованиями в области экологической психологии установлено, что положительное или негативное отношение к природе является результатом переработки вербальной информации, непосредственного наблюдения за растениями и животными, опыта взаимодействия с ними. Важнейшей особенностью процесса становления личностного отношения является его системный характер, обусловленный тесной взаимосвязью и взаимовлиянием когнитивного, перцептивного и практического каналов [4].

Данные положения являются основой для создания и реализации в практике работы ДОУ интегрированной образовательной системы ознакомления детей дошкольного возраста с окружающим миром, обучения продуктивной

деятельности эколого-эстетического и опытно-экспериментального характера, воспитания субъектно-непрагматического отношения к природе. Природосообразной развитию ребенка дошкольного возраста является организация экологического образования в контексте эмоциональных переживаний игрового, познавательного, художественно-эстетического характера.

В качестве основного направления работы по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста большинство исследователей рассматривают формирование системно организованных естественнонаучных представлений (Н.Н. Кондратьева, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, А.М. Федотова и др.). Именно пережитые детьми как «самостоятельно открытые» упорядоченные знания обуславливают появление устойчивого интереса к природным объектам и экосообразного поведения, основанного на понимании, сочувствии. Кроме того, знания являются эффективным средством педагогической коррекции негативного отношения к живому, так как процесс их усвоения активизирует психологический механизм интеллектуализации эмоций, проявляющийся в подмене сугубо аффективных переживаний, их рассмотрением и трактовкой с интеллектуальных позиций.

В связи с тем, что у детей дошкольного возраста субъективное отношение к природному объекту зачастую основывается на эмоциональных переживаниях его чувственных стимулов, т.е. эколого-этическая оценка («хороший» – «плохой») и эстетическое суждение («красивый» – «некрасивый») в большинстве случаев совпадают, одним из направлений работы в рамках экологического образования является широкое использование разработанной М.В. Грибановой технологии «любования». Данная технология предполагает организацию эстетического восприятия детьми объектов и явлений природы, которое опосредует развитие способностей к эстетическому переживанию, возникающему в результате субъективно-значимого «открытия» ребенком эстетического «смысла» (красоты) объектов окружающего мира [2]. Предоставив детям право на определение субъективно окрашенных смыслов, необходимо раскрыть старшим дошкольникам значение признаков «внешней некрасивости»

для выживания живого существа в условиях определенной среды, показать, что нет живых существ, «заслуживающих» отвращения, недоверия, презрения и других негативных чувств, что все в природе гармонично.

Еще одним аспектом работы является использование в организации повседневной деятельности детей (во время утренней гимнастики, прогулок, укладывания на сон и т.д.) механизма экологической идентификации. Особое значение при этом имеют игры, предполагающие внешнюю и внутреннюю имитацию состояния животного или растения, передаваемую при помощи выразительных движений, мимики. Целью игр-имитаций является обогащение палитры детских эмоций и чувств, возникающих от ощущений, связанных жестами, позами, а также от проживания состояний и условий, в которые попадает объект природы [1]. В игровом процессе обогащаются и уточняются представления ребенка об особенностях строения растений, способах передвижения и повадках животных, метаморфозах процесса развития, биоценологических связях; формируются умения «ставить себя на место» различных природных объектов и связанная с этим способность понимать их эмоциональные состояния. Активное использование в играх музыки, художественного слова и других видов искусства помогает постичь красоту, неповторимость и ценность любого объекта природы, обуславливает глубокую эмоционально-художественную отзывчивость.

Технология экологического воспитания должна задействовать и рефлексивный механизм – самоанализ переживаний и поступков, направленных субъектом на мир природы. Экологическая рефлексия «...стимулирует осознание личностью того, как ее поведение могло бы “выглядеть” с точки зрения тех природных объектов, “интересы” которых оно затрагивает», ее использование в педагогическом процессе имеет «...большое значение в коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия с природными объектами» [4, с.341]. В данном аспекте наибольший воспитательный потенциал имеет индивидуальный опыт общения ребенка с обитателями уголка природы, опосредующий произвольный интерес,

удивление, восхищение, жалость и др. Как следствие эмоциональных переживаний возникает понимание необходимости трудовой деятельности по созданию оптимальных условий для жизнедеятельности живых существ. В процессе ухода за растениями ребенок приобщается к элементам рефлексии, приобретая при этом бесценную практику самооценки и самоанализа: «Я умный – понял, что растению не хватает воды»; «Я заботливый – полил растение», «Я внимательный – вижу состояние живого и умею заботиться о нем».

Эффективны и эколого-этические беседы, на которых обсуждаются реальные или вымышленные поступки людей по отношению к природе (сломанные ветви березы, сорванные и выброшенные цветы мать-и-мачехи, посаженный в коробку жук). В практике работы сформировался следующий алгоритм проведения бесед экологического содержания: рассказ воспитателя или чтение отрывка из произведения по выбранной теме – анализ поступка героя – рефлексия своих возможных действий в аналогичной ситуации – поиск вариантов экологосообразного поведения. Эколого-этические беседы формируют у детей представления о вариантах возможного поведения в природе, о бережном и равнодушном отношении, развивают способность формулировать аргументированную оценку действий литературных героев, сверстников, взрослых и своих собственных поступков. Именно в беседах раскрывается богатство языковых возможностей формирования субъективного отношения к объектам и явлениям природы.

Таким образом, целенаправленное и адекватное возрасту воспитанников использование в образовательном процессе механизмов эстетического восприятия, интеллектуализации аффективных переживаний, экологической идентификации и рефлексии позволяет добиться комплексного решения задачи соразмерной интеграции интеллектуального, эмоционального и деятельностного компонентов экологического образования.

Список литературы

1. Грибанова М.В. Формирование предпосылок эмоционального восприятия дошкольниками произведений изобразительного искусства //

Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. – Пермь: ПГПИ, 1993.

2. *Грибанова М.В.* Психолого-педагогические условия обогащения художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста. – Пермь, 2003.

3. *Дежникова Н.С.* Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики // Педагогика. – №10. – 2002.

4. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д: Издательство «Феникс», 1996.

5. *Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н.* Культурологический подход к общему экологическому образованию // Педагогика. – №9. – 2009.

6. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – М., 1994.

Р.Л. Непомнящая

**Некоторые возрастные и индивидуальные особенности
понимания математических связей, зависимостей и отношений
при счете детьми 6–7 лет (по данным обследования)**

В процессе формирования математических представлений у дошкольников можно успешно реализовать принцип индивидуального подхода, если воспитатель в достаточной степени осведомлен об уровне математического развития детей. Знать возрастные и индивидуальные особенности понимания некоторых математических связей, зависимостей и соотношений необходимо, чтобы успешнее проводить работу по подготовке детей к школьному обучению.

В ряде исследований убедительно доказано, что осмысление связей и зависимостей в той или иной области, в том числе и математической, обеспечивает полноценное умственное развитие, совершенствует познавательные способности, смещает границы возрастных возможностей в усвоении знаний (А.М. Леушина, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.И. Непомнящая).

Вместе с тем понимание дошкольниками связей, зависимостей и отношений в процессе формирования математических представлений сопряжено с трудностями. Обследование уровня математического развития детей, поступающих в школу, проведенное в начале 70-х годов (Л.А. Венгер, 1972, Л.С. Метлина, 1972), показало, что далеко не все дошкольники умели сравнивать смежные числа, устанавливать отношения между данными и искомым в задачах и по этому затруднялись в их решении, не осознавали прямые и обратные отношения между величинами при измерении, так как не умели выделять количество на основе мерки.

В методическом письме Министерства просвещения РСФСР «О воспитательно-образовательной работе дошкольных учреждений РСФСР в 1976/1977 учебном году» указывается, что до сих пор имеются существенные недостатки и реализации программных требований по разделу «Развитие элементарных математических представлений».

Свою основную задачу мы видели в том, чтобы изучить возрастные и индивидуальные особенности понимания некоторых связей, зависимостей и отношений при счете детьми подготовительных групп.

С этой целью было предложено 5 заданий, в выполнении которых участвовало разное количество детей: от 23 до 77. В сборе и обобщении полученного фактического материала активное участие принимали студенты дошкольного факультета ПГПИ Л. Скачкова, З. Конева и др.

Первое задание было направлено на определение объема устного счета («До сколько ты умеешь считать, посчитай»).

Второе задание имело целью установить, понимают ли дети связи и отношения между числами натурального ряда, в том числе и смежными. (Что больше 9(6) или 8(4)? А что меньше? Почему 9(6) больше 8(4), а 8(4) меньше 9(6)? На сколько единиц 8(4) меньше, чем 9(6)? А 9(6) больше 8(4)?) Требовалось найти соседей к числам 5 и 8.

В третьем задании детям вначале предлагали продлить счет («Я буду считать, а ты продолжишь: 1, 2, 3, 4 ...; 2, 4, 6, 8 ...; 3, 6, 9 ...»), а затем найти

пропущенные при счете числа («Я буду считать, а ты должен найти ошибку, сказать, какое число при счете я пропустила: 1, 2, 3, 4 ... 6, 7, 8; 2, 4 ... 8, 10). Цель этого задания – выяснить, понимают ли дети закономерность, лежащую в основе построения ряда.

Четвертое задание требовало знания различных способов сравнения дискретных множеств и умения практически их применять. Детям говорили: «Вот здесь, в коробке, находятся елочки и грибочки. Как узнать, каких игрушек больше, а каких меньше (елочек или грибочков)? Как еще можно узнать, не считая, каких предметов больше, а каких меньше? Как узнать, на сколько одних игрушек больше (меньше), чем других? Теперь считайте елочки и грибочки. Чего больше, а чего меньше? Почему елочек больше, чем грибочков, а грибочков меньше, чем елочек? На сколько елочек больше, чем грибочков? На сколько грибочков меньше, чем елочек».

Это задание давало возможность не только выяснить, владеют ли дети способами сравнения двух дискретных множеств, но и смогут ли они правильно устанавливать на основе сравнения – на сколько больше или меньше одно множество другого. Таким образом, это задание было направлено на выявление умений устанавливать разностные отношения при сравнении дискретных множеств.

Пятое задание состояло из нескольких взаимосвязанных упражнений.

А. Вначале предлагались 9 матрешек в трех группах, по 3 в каждой. Следовало определить, сколько их всего, сколько групп и по сколько штук в каждой группе. («Сколько здесь всего матрешек? Сколько групп матрешек? По сколько матрешек в каждой группе?» – спрашивали мы у детей).

Б. Затем проводили игру – упражнение «Что изменилось?», которая заключалась в следующем: выставлялся набор предметов, сгруппированный определенным образом, следовало запомнить их общее число, количество в группе и, наконец, число таких равных групп. Детей просили отвернуться или закрыть глаза и производили изменения: убирали по одному предмету из каждой группы или целиком одну-две группы и т. д. После этого испытуемые

должны были определить, что изменилось, а что нет. Цель этого задания – выявить умения дошкольников считать группы предметов и понимать причину и характер изменения количества предметов.

Подводя итоги выполнения всех пяти заданий, мы пришли к выводу, что в условиях систематического обучения и целенаправленного формирования математических представлений у детей подготовительной группы счетные навыки и умения достигают высокого уровня развития, что выражалось в следующем:

1. Объем устного счета значительно превышал установленный программными требованиями.

2. Осознанность счетной деятельности проявлялась в понимании взаимнообратных отношений между числами натурального ряда, умении точно их определить, а также ориентироваться при счете на закономерность, лежащую в основе числового ряда.

3. Счет успешно применялся для определения мощности множества, а также для сравнения двух множеств между собой и установления разностных отношений.

4. В условиях целенаправленного обучения существенной разницы в понимании прямых и обратных связей между числами не обнаружилось, хотя по некоторым косвенным признакам можно сделать предположение о ее наличии.

В ходе исследования были выявлены такие недостатки и трудности:

1. У отдельных детей отсутствовало понимание связей и зависимостей между числами и умение точно определить разностные отношения между ними, и, как результат – неосмысленное формальное овладение счетными навыками.

2. Возникали трудности в определении всех количественных изменений предметной ситуации, что связано не только с уровнем развития счетной деятельности, но и умением выделять существенное.

Полученные данные свидетельствуют о том, что не все дети полностью овладели знаниями в соответствии с программными заданиями. Наибольшие трудности у них вызывали задания, требовавшие самостоятельно осмыслить характер зависимости и применить имеющиеся знания и навыки в новых

условиях. Значительно лучше выполнялись задания, где достаточно было формальных знаний и навыков. Эту закономерность следует учитывать, формируя у детей математические представления.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Непомнящая Р.Л. Некоторые возрастные и индивидуальные особенности понимания математических связей, зависимостей и отношений при счете детьми 6 – 7 лет (по данным обследования) // Проблема индивидуального подхода к детям дошкольного возраста: республиканский сб. науч. трудов / отв. ред. Р.Л. Березина. – Пермь: ПГПИ, 1978. – С. 78–89.

Л.В. Пименова (Коломийченко)

Теоретические аспекты реализации культурно-исторического подхода в процессе совершенствования дошкольного образования

Проблемы реализации культурно-исторического подхода в образовании уходят корнями в далекое прошлое, но сегодня являются наиболее актуальными в связи с насущной потребностью национального и духовного возрождения России. Современные кризисные, а подчас тупиковые ситуации развития образования неизбежно обращают нас к поиску наиболее оптимальных вариантов выхода из них, приводя к осмыслению, переоценке, новому взгляду на богатейший отечественный опыт истории педагогики и психологии. «История педагогических учений слишком еще понимается большинством педагогов-практиков как собрание устаревших и опровергнутых жизнью воззрений... современные взгляды являются только углублением и дальнейшим развитием этих “устаревших” воззрений, продолжающих жить в них в своем очищенном жизнью и мыслью виде...», – писал в 1922 году русский ученый-педагог, философ, публицист Сергей Иосифович Гессен в предисловии к книге «Основы педагогики. Введение в прикладную философию».

Идеи реализации культурно-исторического подхода в образовании нашли отражение в работах В.О. Ключевского Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского,

К.Н. Вентцеля, Н.А. Бердяева, П.Ф. Флоренского, В.С. Соловьева, М.М. Бахтина, В.В. Зеньковского, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского.

Сегодня нам предстоит по достоинству оценить эти идеи, и в «очищенном жизнью и мыслью виде» представить в качестве концептуальных положений развития современной системы дошкольного образования.

Первое положение культурно-исторического подхода связано с определением смысла и цели образования. Принимая в качестве исходной посылки определение С.И. Гессена «Образование есть не что иное, как культура индивида», будем считать, что целью образования является приобщение человека к ценностям культуры. Согласно теориям Н.А. Бердяева, П.Ф. Флоренского, человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее.

Современные концепции дошкольного образования, представляющие основу разработки федеральных и региональных стандартов, в качестве цели образования рассматривают формирование основ личностной культуры, проявляющейся в совокупности отношений к предметам, природе, социальным явлениям, самому себе.

Сложность реализации этой цели в дошкольном возрастном периоде связана с отбором содержания приемлемого, доступного, целесообразного для восприятия дошкольников, каким пластам человеческой культуры, к каким человеческим ценностям можно приобщить дитя, входящее в новый век? Как сгладить противоречия между имеющимися культурно-историческими ценностями и неостребованностью их окружающими людьми? Как обеспечить безопасность жизни ребенка в криминальном социуме и отстоять при этом веру в добро и милосердие? Как не утонуть в безбрежном море информации, адресованной детям («Экономика»..., «Астроном», «Экология»... и т.д. для малышей), и найти ту, которая в наибольшей мере сможет обеспечить приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям.

С.И. Гессен писал: «Если цели образования совпадают с целями культуры, то, очевидно, видов образования должно быть столько же, сколько

имеется отдельных ценностей культуры... Мы говорим об образовании научном (или теоретическом), нравственном, художественном, правовом, религиозном».

Возвращаясь к идее духовного возрождения России, следует, прежде всего, обратиться, на наш взгляд, к тем ценностям, которые признаны общечеловеческими: отношение к природе, к рукотворному миру, к людям, к Отечеству, к труду, к искусству, к культуре, к религии. Содержание современных федеральных альтернативных программ в разной степени проявления ориентировано на эти ценности, однако особое значение в их определении имеет региональный компонент.

По мнению К.Д. Ушинского, «самое резкое, бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда всего более и всего ближе знаком именно с тем, что всего к нему ближе, со своей родиной, и со всем, что к ней относится».

Применительно к содержанию дошкольного образования одним из важнейших аспектов приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей является та сфера действительности, которая связана с формированием знаний о семье, родословной, родном городе, своем государстве и чувства долга, ответственности за происходящее. Возможно ли это в дошкольном возрасте?

Учитывая широко разрабатываемые в настоящее время антропологические идеи К.Д. Ушинского, можно утверждать, что человек являет собой единство трех сущностей: природной, психологической и социальной.

В процессе становления различных видов деятельности человек претерпевает существенные изменения, связанные прежде всего с формированием совокупности отношений к окружающему миру. Отношения, характеризующие личность, проявляются в единстве когнитивного, эмоционального и действенного компонентов. Сфера проявления этих отношений достаточно широка, а применительно к дошкольному возрасту она касается основ научных знаний о мире, куда входит естествознание, искусство, литература, история, религия.

Разработка содержания дошкольного образования приводит к актуализации ряда направлений культуры, которые в прежнее время не имели должного отражения в программах. В данном случае речь идет об истории России, родного края, об этическом аспекте мировых религий.

Примечательно то, что содержательная работа по краеведению, представленная, как правило, в рамках экологического, реже – патриотического воспитания, не реализует исторического принципа отбора содержания. Краеведческий материал чаще представляется «здесь» и «теперь», чрезвычайно умаляет шансы формирования основ исторического миропонимания.

Способен ли ребенок познать историю? Если да, то через призму каких событий, деятельности каких исторических личностей? Ответы на эти и другие вопросы мы находим в работах С.А. Козловой, Н.Ф. Виноградовой, в книгах прошлого столетия издательства «Вольф», в научных исследованиях кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПУ.

Не менее дискуссионным и пратически не разработанным является вопрос о конкретизации и уточнении знаний ребенка о религии. Проблема соотношения религии и культуры аксиоматична. Религия в настоящее время рассматривается в качестве одного из мощнейших средств духовного возрождения России, тем фактором социального окружения ребенка, который стихийно влияет на становление его отношения к миру. Учитывая светский характер образования, осуществляемого в государственных учреждениях, следует достаточно грамотно отнестись к определению понятий «религиозное воспитание» и «просвещение по вопросам религии». Первое предполагает реализацию идеи божественного происхождения мира и – как результат – формирование веры в Бога. Второе обеспечивает элементарное просвещение дошкольников в вопросах происхождения мира как альтернативного варианта эволюционной теории, приобщает к культурно-историческим, архитектурным, живописным, словесным ценностям, которые являются достоянием народа.

Основанием для разработки программы по данному направлению служат идеи Яна Амоса Коменского, представленные в книге «Великая дидактика»

П.Ф. Каптерева – об основах построения русской национальной школы. В рамках культурно-исторического подхода важно освободить ребенка и дошкольных работников от пучины всепоглощающего невежества в вопросах религии, так как сегодня уже невозможно закрывать глаза на стихийно формирующийся опыт, приводящий к реальной необходимости его конкретизации, систематизации и формирования осознанного отношения к нему. Поиску путей решения данной проблемы посвящены исследования, выполняемые студентами факультета дошкольной педагогики и психологии ПГПУ под руководством автора данной статьи.

Одним из направлений реализации культурно-исторического подхода является приобщение ребенка к нравственным ценностям взаимоотношений между людьми в соответствии с их возрастными, половыми, национальными признаками. В традиционной русской культуре эти ценности были заложены в «Домостроях», предписывающих, регламентирующих подобные отношения. В настоящее время в связи с разведением понятий «мораль» и «нравственность», идущим, впрочем, от Гегеля, проблемы истинно нравственного воспитания определены в качестве объектов исследования многих ученых (Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон, Т.А. Репина, Л.А. Абрамян, Л.П. Стрелкова и др.). Интересна и приемлема нами концепция Н.Н. Поддьякова, раскрывающая относительность правомерности абсолютного следования нормам и правилам поведения, ориентирующая на проявление гуманистического начала в отношении к другим людям.

Совершенно очевидно, что категория «морального поведения» будут иметь более действенное проявление в контексте различных национальных культур, к которым необходимо приобщить ребенка, опираясь на должный уровень развития национального самосознания. Аналогично тому, как нельзя любить другого, не любя себя, нельзя принять чужую культуру и нормы взаимоотношений в ней, не будучи патриотом своей культуры, своего Отечества.

Второе положение в реализации культурно-исторического подхода связано с принципиальным отношением к проблемам взаимосвязи педагогики и

психологии. Размышления на тему отбора содержания культурных ценностей, доступных восприятию и усвоению детьми дошкольного возраста, неизбежно обращают к психологическому научному наследию. Принимая и разделяя положение В.В. Краевского о том, что «за самой педагогикой зачастую остается лишь прикладная функция – использование психологических знаний для конструирования системы педагогических воздействий», в контексте реализации культурно-исторического подхода именно этому аспекту взаимодействия двух наук должно быть уделено особое внимание.

Исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.Н. Подъякова, А.А. Бодалева, Е.В. Субботского, М.И. Лисиной, Я.Э. Неверович и их последователей позволяют сегодня выстроить эффективные целостные педагогические системы, обеспечивающие максимальное развитие личности.

Третье положение касается определения принципов реализации культурно-исторического подхода. Опираясь на ценностные основания становления человека культуры: человек как предмет воспитания; культура как среда, растящая и питающая личность; творчество как способ развития человека в культуре, определяемые Е.В. Бондаревской, попытаемся систематизировать принципы организации педагогического процесса, направленного на развитие и удовлетворение потребностей человека как субъекта жизни, культуры, истории.

Таким образом, реализация культурно-исторического подхода построена на признании исторически развивающейся культуры как источника и детерминанты развития ребенка, на позиции Л.С. Выготского о том, что «культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека» и предполагает учет следующих положений:

1. Образование есть процесс приобщения человека к исторически сложившейся культуре.

2. Систематизация культурно-исторических ценностей и отражение их в содержании образования должно осуществляться с учетом возрастных, половых, индивидуальных, национальных особенностей человека.

3. Природосообразность, культурологичность, региональность разработки систем образования являются основополагающим принципами реализации культурно-исторического подхода.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Пименова Л.В. Теоретические аспекты реализации культурно-исторического подхода в процессе совершенствования дошкольного образования // Психолого-педагогические аспекты совершенствования дошкольного образования: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: ПГПУ, 1996. Ч. I. – С. 3–9.

О.М. Попова

К вопросу о некоторых особенностях восприятия комического детьми дошкольного возраста

В данной статье мы пытаемся показать особенности восприятия детьми дошкольного возраста комических ситуаций, изображенных на картинках.

Известно, что различного рода комические детали встречаются на юмористических картинках как отдельно, так и включенными в комические ситуации. В связи с этим возникла задача: определить, как дети выделяют отдельно взятые комические детали и эти же детали, включенные в комические ситуации.

Поскольку комические противоречия согласно классификации Ю.Б. Борева бывают разных типов (несоответствие цели – результату, цели – средствам), следующая задача заключалась в том, чтобы выяснить, одинаково ли воспринимаются детьми различные комические ситуации или среди них можно выделить «простые» и «сложные» для детей.

Исходя из того, что комическое противоречие состоит из двух компонентов, мы решили установить последовательность их выделения при

восприятию детьми комических ситуаций. В этом заключалась третья задача нашего исследования.

Так как на юмористических картинках изображаются «хорошие» и «плохие» персонажи, возникла еще одна задача – исследовать зависимость восприятия комических ситуаций от характера отношения к героям, попавшим в одинаковые комические положения.

Ю.Б. Борев в работе «Комическое» отмечает, что на восприятие комического больше влияет отношение к герою, чем само комическое противоречие. Пятая задача нашего исследования состояла в том, чтобы уточнить это положение.

В процессе эксперимента было проведено три серии опытов. В них участвовало 236 детей в возрасте от трех до семи лет из детских садов № 17, 10, 19, 6 города Шадринска.

Цель первой серии опытов – установить зависимость восприятия комических ситуаций от типа противоречий и одновременно определить разницу в восприятии детьми дошкольного возраста отдельно взятых деталей и этих же деталей, включенных в ситуацию (к опыту привлекалось 120 детей в возрасте от трех до семи лет). Детям предлагалось рассмотреть картинки, иллюстрирующие различные типы противоречий, ответить, смешная она или нет, если смешная, то объяснить, почему. Ответы фиксировались. В процессе исследования было подмечено: дети воспринимают комические ситуации разных видов неодинаково. Успешнее воспринимаются комические ситуации типа «несоответствие невозможного – действительному», «несоответствие действия – результату», с большим трудом – противоречия типа «несоответствие формы – содержанию». С возрастом восприятие всех видов комических ситуаций заметно улучшается.

Анализ ответов детей позволил выделить пять уровней восприятия комических ситуаций на основе следующих критериев: указания на комические детали без речевого объяснения их; комментирование отдельных комических деталей, а не ситуации в целом; сопоставление частей противоречия с указанием или без указания комических деталей. Рассмотрим уровни

восприятия комического на примере беседы по картинке «Так с теми бывает, кто других пугает».

Первый уровень. Выделение деталей без их комментирования. (Воспитатель показывает картинку, спрашивает, смешная ли она. Юра (3 г. 1 мес.), Ира (3 г.) кивают утвердительно головой, отвечают односложно. На вопрос: «Что смешно? Почему?» – дети ничего не отвечают, Юра молча указывает карандашом детали).

Второй уровень. Выделение комических деталей сопровождается комментированием. (Смешно. Бабайка. Волосы на глаза. Вот так (приставляет кончик пальца к своему носу) – Юра. 3 г. 3 мес.).

Третий уровень. Выделение второго компонента противоречий, что является начальным этапом восприятия ситуации. (Смешно, как сам себя забоялся. Боязляка. – Ира. 5 л.).

Четвертый уровень. Выделение второй и первой части противоречия, перечисление комических деталей. Сравнения частей противоречия еще нет. (Мальчик в маске. Девочка убегает от него. А потом он в зеркале себя увидел и вот так стал (поджал ноги, широко раскрыл глаза, развел руки) – Эдик. 5 л. 4 мес.).

Пятый уровень. Сопоставление частей противоречия. Детали в большинстве случаев не выделяются. (Так и надо. Хотел девочку напугать, а потом сам забоялся. – Валя. 6 л. 5 мес.).

На основании проведенных исследований можно сделать вывод о зависимости восприятия комических ситуации дошкольниками от двух условий. Во-первых, от возраста детей: 1–3-й уровни соответствуют детям 4–5 лет, 4–5-й уровни – детям 6–7 лет. Во-вторых, от типа противоречий. Комическое несоответствие невозможного – действительному, как более простой тип противоречий, комментируется даже в младшей группе, а несоответствие формы содержанию – недоступно даже детям 5–6 лет.

Установленные уровни свидетельствуют о неравномерном выделении детьми частей противоречия: дети, имеющие третий уровень восприятия

комических ситуаций, выделяют только второй компонент, дети, имеющие четвертый уровень – первый и второй компоненты.

В следующей серии опытов (привлекалось 80 детей в возрасте 6–7 лет) мы предприняли попытку уточнить последовательность выделения компонентов комического противоречия при восприятии детьми комической ситуации.

Анализ полученных результатов дает возможность сделать следующие выводы.

Самая большая разница восприятия детьми комических противоречий наблюдается при изменении результата действия персонажа, т.е. при подмене второго компонента. Например, при условии – швабра падает на кошку – все дети называют ситуацию смешной, а при условии – швабра падает на собаку – лишь 30 % детей. Причем последние затрудняются объяснить, почему картинка смешная, а если и указывают на персонажей, то комментируют не ситуацию в целом, а выделяют несущественные детали: большие уши у собаки, смешные усы у кошки и т.д.

Изменение цели малоэффективно. Цель выделяется небольшим количеством детей.

Наибольший эффект в восприятии детьми комического при изменении второго компонента подтверждает наши выводы по первой серии исследований: дети успешнее воспринимают второй компонент противоречия.

Предполагая, что вышеописанные результаты, а также уровни, выделенные на основе опытов, могут свидетельствовать в большей мере о развитии речи, а не о восприятии комического, мы во второй серии экспериментов предприняли попытку исключить речь в процессе выполнения задания и судить о восприятии детьми комического на основе подбора картинок, т.е. по результатам их действий.

Сопоставив результаты обоих экспериментов этой серии, можно сделать вывод, что дети, подбирая к первому компоненту второй, допускают больше ошибок (39 %), чем при подборе первого компонента ко второму. Это является доказательством того, что вторая часть противоречия выделяется детьми в

первую очередь, т.е. для восприятия детей является более легкой. Последовательность выделения компонентов связана с уровнями восприятия комических ситуаций (они определялись перед основной серией экспериментов).

В третьей серии экспериментов мы пытались изучить, как влияет на восприятие комических ситуаций изменение отношения к герою. Полученные результаты позволили констатировать, что изменение отношения к герою может только снизить или повысить восприятие детьми комических ситуаций.

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

1. Механизм восприятия комических ситуаций заключается в выделении и сопоставлении частей противоречий. Причем первой выделяется вторая часть противоречия.

2. В ходе эксперимента мы выделили пять уровней восприятия комических ситуаций детьми дошкольного возраста. Обнаружено, что на третьем уровне выделяется вторая часть противоречия, на четвертом – первая и вторая, на пятом – происходит их сопоставление.

3. Восприятие детьми комического зависит от следующих условий: характера экспериментального материала, отношения к герою, возрастных особенностей детей.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Попова О.М. К вопросу о некоторых особенностях восприятия комического детьми дошкольного возраста // Вопросы теории и методики воспитания детей дошкольного возраста: ученые записки. – Т. 114. – Пермь: ПГПИ, 1973. – С. 59–66.

О.В. Прозументик

«Гендер» в педагогике: на стыке времен

Развитие и воспитание человека как представителя пола в научном контексте – тема традиционно интересная и неоднозначная, случалось и запретная. Неравномерность изучения проблем психологии и педагогики пола

сопровождалась научными прорывами, закономерно сопряженными с развитием смежных наук. Действительно, идеи создания или конструирования пола в социально-психологическом плане самим человеком (самосозидания), ценностного выбора в аспектах маскулинности и фемининности (самоопределения) и т.д. революционны и принять их сложно. В области терминологии также наблюдалась картина первоначального отчуждения. Термины «гендер», «гендерные различия», «гендерные исследования», «гендерный дисплей», «гендерная социализация», «гендерное воспитание», «гендерный подход в образовании» и другие в начале XXI века ворвались в отечественную психологию и педагогику без особых объяснений со стороны тех, кто активно их использовал в публикациях (выступлениях, лекциях). Первоначально (у людей жаждущих быть посвященными в «половую проблематику», трактуемую в контексте современных западных социологических, философских и психологических исследований) складывалось впечатление, что за новыми словами стоит идея создания единого понятийно-смыслового пространства в отечественной науке. В то же время за новой терминологией просматривался и новый подход к изучению проблем психологии половых различий и полового воспитания – гендерный.

Что такое «гендер»? – вопрос, который неизменно сопровождал размышления вслух, беседы и дискуссии о том, что имеет хоть какое-нибудь отношение к полу развивающегося человека. Случалось, что ответ на этот вопрос «зависал в воздухе» и далее беседа протекала на «привычном языке» (половое, сексуальное, полоролевое, женственность, мужественность). Желание разобраться не проходило, так как каждый раз слово «гендер» или его образующие «цепляли» и побуждали понять, что стоит за всем этим терминологическим новоделом.

Прошло несколько лет, но при встречах со студентами, слушателями курсов повышения квалификации, педагогами дошкольных образовательных организаций вопрос о различиях слов «гендер» и «пол» все еще имеет место как запрос на разъяснение. Примечательно, что пытливый педагог понимает, что за

«всем этим гендером» стоит понимание сущности полового воспитания и построение адекватной современной культуре воспитательной практики. Для тех, кому интересно и важно быть осведомленным в вопросах психологии и педагогики пола, предлагаю – давайте разберемся.

Начнем с исходного понятия «пол». До середины XXI века половая принадлежность человека рассматривалась как биологическая данность, из которой автоматически выводились все надстраиваемые половые различия: соматические (телесные), психологические, социальные. Дисциплинарные исследования способствовали содержательному наполнению категории пола и появлению ряда дробных понятий: биологический пол (хромосомный, гаметный и т.д.), психологический и социальный пол. Появились и такие термины, как аскриптивный пол, пол воспитания, половая идентификация, половая идентичность и т.д.

Развитие естественных и гуманитарных наук, а также изменения в полоролевой стратификации общества, блестяще показанные в антропологических, философско-социологических и психологических работах И.С. Кона [5, 6], поставили под сомнение существование прямой зависимости между биологией пола и его социально-культурными проявлениями в жизни представителей полов. Представительство пола становилось трудно демонстрируемым и запутанным с точки зрения патриархальных устоев в области «мужское-женское» (профессия, одежда, прическа, стилистика поведения и пр.), дискуссионным в силу утрачиваемой дихотомии и все более допустимой вариативности. Неоднозначной стала и сама категория пола, что стимулировало научный поиск в области половой проблематики конца XX и начала XXI века. В биологии и медицине пол изучается с функционально-биологической точки зрения, то есть функции размножения и воспроизводства человека/человечества, его репродуктивного и, что примечательно, психологического здоровья; в философии – многомерность пола, поиска субъектом половой и свободной от пола идентичности, конструирования идентичности обществом и самим человеком; в социологии – социально-

ролевого и правого статуса мужчин и женщин, меняющихся социальных стереотипов и взаимоотношений; в культурологии – динамики культурных образцов и образов, оказывающих влияние на половую идентификацию, трансформации моделей половых ролей; в психологии – становления полового самосознания и половой идентичности как процесса психологического обретения пола человеком в ходе его социализации.

Таким образом, пол, являясь предметом изучения многих наук, рассматривается с различных точек зрения, что, с одной стороны, расширяет и углубляет научное представление о его сущности, динамике и механизмах развития, а с другой – закономерно оказывается «разорванным» и не отражает его целостности.

В последние десятилетия предпринимается попытка создания такой концепции (теории) пола, которая отражала бы целостное представление о поле как о многоканальной детерминации, сложном биосоциальном явлении. Например, интеграция имеющихся достижений в области изучения пола в отечественной науке предпринимается в рамках сексологии – междисциплинарной области научного знания о поле и взаимоотношениях между полами на дорепродуктивных, репродуктивных и пострепродуктивных этапах развития человека. Становление сексологии стало возможным в конце прошлого века в связи с развитием биологических и медицинских наук, поэтому не случайно, что преимущественно внимание в изучении половой проблематики было «приковано» к биологической стороне пола (биология пола), позже – к его социальной и психологическим сторонам (социология и психология пола). Выделение этих сторон в изучении феномена пола связано с традицией выделения в понятии «пол» трех компонентов и уровней, объясняющих половые различия человека: биологический пол, психологический пол и социальный пол. Их взаимообусловленность и взаимозависимость имеют свое толкование в разнообразных подходах.

К настоящему времени сложилось несколько принципиально разных подходов к изучению системы половых различий человека. Согласно одному из

них, биогенетическому, половая дифференциация – универсальный биологический процесс, который культура только оформляет и осмысливает с теми или иными вариациями (В.А. Геодакян). Другой подход – социогенетический – заключает в себе следующую идею: пол – исключительно социальный конструкт, и факты половой биологии человека сами по себе не имеют непосредственных социальных значений или институциональных последствий (Дж. Кольер, М. Росальдо). Третья позиция лежит в основе построения биосоциальных моделей пола (Дж. Мани, В.С. Васильченко, Р. Левонтин, И.Д. Кирпатовский, И.В. Голубева). Ее суть заключается в следующем: каждый из интегральных компонентов (биологический, психологический и социальный пол), образуя целое – пол человека, отражает многомерность и многоступенчатость процесса половой дифференциации, его многофакторную обусловленность, что может порождать неоднозначность в плане результатов полоролевого развития человека. В психологических исследованиях обоснование получила идея гетерогенности пола как нормы развития личности ребенка (М.В. Бороденко, В.А. Петровский, М.В. Колясникова). Термин «гетерогенность пола» был введен авторами для обозначения возможного сочетания свойств личности, при котором на разных уровнях ее структурной организации (биологический, психологический и социальный пол) имеют место признаки противоположного пола, что может рассматриваться как характеристика своеобразия личности. По критерию «маскулинность/фемининность» исследователи выделили четыре качественно своеобразные группы детей: маскулинные мальчики, фемининные мальчики, маскулинные девочки, фемининные девочки.

Анализ и обобщение результатов гендерных исследований в психологии свидетельствует о неоднозначности выводов относительно базовых половых различий, присущих людям мужского и женского пола. Как отмечают Т.В. Бендас, Е.П. Ильин и другие ученые, не исключается и влияние на результаты исследований качества (несовершенство) используемых методик и

иных факторов (культура, тип темперамента, требования деятельности и др.), которые являются более значимыми, чем фактор пола [1, 2].

Принимая во внимание сведения, полученные в западных и отечественных исследованиях последних десятилетий в области половых различий, представляется возможным сформулировать следующее суждение. Результат процесса половой дифференциации человека в ходе онтогенеза не может рассматриваться как однозначно предрешенный, так как слишком велико и непропорционально влияние биологических, психологических и социальных факторов, действующих совокупно на развитие человека. Отсюда – такое разнообразие полоролевого и сексуального поведения человека, которое нередко чуждо культурным традициям и «ставит в тупик» основного «проводника» психосексуальной культуры общества – половое воспитание или, в современной терминологии, – гендерное воспитание.

Итак, настало время вернуться к слову «гендер» (от греч. *genos* – происхождение, *genes* – происходящий от чего-либо; от лат. *gens* – род; английское – *gender*) и рассмотреть его с позиции вышеобсужденного. Прежде всего, вслед за И.С. Коном отметим, что научная терминология вполне устоялась, но слова «гендер» и «пол», так же, как и их производные, порой употребляются педагогами-практиками как синонимы, в то время как их различие имеет принципиальное значение.

Несколько осложняет разведение понятий тот факт, что слово «гендер» многозначно. Так, в сексологии и психологии оно подразумевает любые психологические и поведенческие свойства, связанные с маскулинностью и фемининностью и отличающие мужчин от женщин (в прежнем звучании – это психические половые свойства, поведенческие половые различия, половой дипсихизм). Заметим, что слово «гендер» употребляется и в узком смысле для обозначения «социального пола», при этом имеются в виду социальные роли и идентичности, сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от полового диморфизма (биологических половых различий), полового дипсихизма (психологических различий), а от социальной организации общества. В

антропологии и социологии этот термин используется в связи с рассмотрением вопросов о разделении труда по признаку пола, социальном статусе мужчин и женщин, половой стратификации общества.

Пол (в узком смысле слова – от англ. – sex) – это природная данность, то есть биологический конструкт, а гендер – социальный. И гендерная принадлежность в своем происхождении обязана самосознанию и самоопределению личности в аспектах маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности), то есть гендерной идентичности. Под ней понимается базовое, фундаментальное чувство своей принадлежности к определенному полу (и здесь точнее сказать – гендеру), осознание себя мужчиной (мальчиком) или женщиной (девочкой). Как мы видим, гендерная идентичность не дается индивиду автоматически при зачатии и рождении, а создается (вспомним латинскую и греческую основу слова «гендер» – происходит, рождается) в результате сложного взаимодействия природных, психологических и социальных детерминант в процессе – теперь уже скажем так – гендерной социализации или социокультурного «кодирования-декодирования». Здесь субъект активен, он избирательно реагирует на предлагаемое ему содержание гендерных ролей (раньше ее называли половой ролью), образцы и модели гендерного поведения – принимает, отвергает, модифицирует их, обретая пол или осознанную гендерную принадлежность. Возможно и «перекодирование» гендерной идентичности с мужской на женскую или наоборот (в житейской терминологии речь идет о смене пола). Это происходит, например, в случаях расстройства гендерной идентичности, под которым понимается состояние, когда гендерное самосознание индивида не совпадает с биологическим полом (что уже проявляется в детстве), вызывая стойкое чувство неудовлетворенности своим полом и желание изменить его [3, 4]. В ситуациях же объективных и субъективных затруднений в определении пола (например, в биологическом плане – нарушение морфологии половых органов, фиксируемых врачом-акушером при рождении ребенка, психологическом – неопределенность самим человеком своего пола в системе координат «мужское» и «женское») речь может

идти о «третьем поле» и возможности не приписывать пол в документах исключительно как мужской или женский, а обозначать его как «X», «не установлен», «не определен» и др. варианты (изменения в законодательстве некоторых стран – Австралии, Новой Зеландии, Непала, Канады, Германии), что связано с вопросом обеспечения прав человека на идентичность.

Итак, устанавливая соотношение понятий «пол» и «гендер», приведем довольно часто цитируемое из работ И.С. Кона образное высказывание антрополога К. Марч: пол относится к гендеру как свет к цвету. Пол и свет – естественные физические явления, основанные на объективных измерениях. Гендер и цвет – исторические, культурно обусловленные категории, с помощью которых люди группируют определенные свойства, придавая им символическое значение.

Примечательно, что в первом десятилетии XXI века в российской науке – антропологии, социологии, психологии термин «гендер» и его производные используются повсеместно, в медицину и сексологию он постепенно входит (по традиции его переводили как слово «пол» и говорили о «половой идентичности», «расстройстве половой идентичности/идентификации»). Но терминологические трудности преодолеваются; используются понятия «трансгендерность», «интергендерность» и др.

Как обстоит дело с использованием в педагогике слова «гендер»? В одной из работ, посвященных гендерным исследованиям в педагогике, мы находим попытку осмысления рассматриваемого термина с социально-педагогической точки зрения. Приведем высказывание С.Л. Рыкова: «В социально-педагогическом дискурсе “гендер” предполагается рассматривать как процесс овладения поведенческими действиями и социально-половыми ролями («гендерный дисплей» по Э. Гоффману), идентифицированными с половой принадлежностью, и как статус индивида в структуре социального поло-ролевого взаимодействия» [10, с. 21].

Публикации последних лет в журнале «Педагогика», сборниках научных трудов и конференций показывают, что новых терминов, таких как «гендерное воспитание», «гендерная социализация» и т.д. педагогика отнюдь не боится. Она

использует их как само собой разумеющееся, устоявшееся и всем понятное. Наверное, это типичные для гуманитарных наук проблемы непарадигмальности. В то же время, подчеркнем, что применение этих терминов в педагогике (иногда на номинативно-интуитивном уровне – ситуация прямого оперирования понятиями без разъяснений, вне анализа научных подходов и определения концепта-позиции), в целом оказывается корректно. Например, в традиционном понимании гендерное (ранее – полоролевое) воспитание, являясь неотъемлемой частью гендерной социализации, направляет ее в определенное нормосообразное русло. С этим утверждением трудно не согласиться. Но вопрос, с какими гендерными ориентирами (нормами и ценностями) соизмеряют педагоги направленность воспитания детей, непраздный. В частности, настораживает как отрефлексирующая, так и неосознаваемая пристрастность к «исконному», а именно упорное идейное и практическое отстаивание воспитания детей в духе сложившейся еще в эпоху патриархата традиционной модели гендерных ролей, отражающей альтернативность «всего мужского» и «всего женского» без учета реалий современной социальной жизни. А как же идеи психолого-педагогической помощи ребенку в адаптации в стремительно меняющемся обществе, позитивной социализации и индивидуализации, субъектности развивающегося человека (самораскрытия и самовыражения в общении и деятельности, сотворения культуры и самосозидания)? В условиях ценностно-нормативной неопределенности в аспектах маскулинности-фемининности, становления новой системы гендерных ролей и отношений, допускающей вариативность и индивидуализацию гендерных характеристик, эмпирическими фактами «гетерогенности пола» (эти факты фиксировались в философских, социологических, культурологических, психологических работах конца XX века) вектор воспитания может быть сопряжен с динамикой гендерного развития ребенка, интерсубъектным подходом в воспитании мальчиков и девочек с учетом контекста той гендерной культуры общества, в которой развиваются современные дети, т.е. организацией воспитывающим взрослым процесса «высвоения» ребенком ценностей культуры во взаимодействии со сверстниками

своего и другого пола, что отражено в исследованиях Л.В. Коломийченко, О.В. Прозументик [7, 8].

Примечательно, что в настоящее время в составе педагогики как разветвленной области научных знаний определенное место заняла гендерная педагогика (ранее ее называли педагогика пола) как раздел педагогики, посвященный (по определению И.С. Кона) изучению гендерной социализации и особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек. Гендерная педагогика находится в начале своего становления. Фундамент данной педагогической отрасли был заложен еще в конце XIX века в работах Е.А. Аркина, М.М. Рубинштейна, А.Б. Залкинда и др. Однако в центр внимания не попадал ребенок дошкольного возраста.

С развитием генетики и проведением исследований в области биологии пола, медицины, нейрофизиологии в поле зрения ученых появляется ребенок, рассматриваемый как развивающийся представитель пола в период зачатия и пренатального и постнатального развития. Дошкольный возраст в 80–90-е годы XX века в работах И.С. Кона [5, 6], В.Е. Кагана [3], Т.С. Репиной [9] рассматривается как период активного освоения ребенком половой роли/идентичности под влиянием различных факторов. Так проблема развития половой идентичности и полоролевого воспитания получила новый импульс. В педагогических исследованиях изучались вопросы, касающиеся как сущностных, так и целевых, содержательных и технологических аспектов полоролевого воспитания детей дошкольного возраста. Названные аспекты на протяжении нескольких десятилетий конца XX и начала XXI века в целом ряде работ получили теоретическое обоснование (И.С. Кон, В.Е. Каган, Т.А. Репина, Л.В. Ильченко, Н.В. Плисенко, Л.В., Н.Е. Татаринцева, Л.В. Коломийченко, Т.П. Хризман и др.) и воплощение в педагогической практике (Л.А. Арутюнова, Л.В. Градусова, Е.А. Кудрявцева, Н.К. Ледовских, Е.А. Конышева, Ю.С. Григорьева, С.Б. Фадеев и др.). Термин «гендерное воспитание» вошел в научный обиход в начале нынешнего столетия благодаря многочисленным педагогическим исследованиям и статьям (Л.Н. Надолинская, С.Л. Рыков др.), появлению научной дисциплины и изданию учебников по

гендерной педагогике (Н.Ю. Ерофеева, Л.В. Градусова). В данных работах приводится обзор и анализ понятийной базы, связанной с гендерным развитием и воспитанием человека, что позволяет исключить номинативно-интуитивное использование терминов «гендер», «гендерное воспитание» и других в педагогической среде, позиционирующей себя в качестве компетентного посредника между развивающейся гендерной культурой и развивающимся ребенком. Профессиональное участие в процессе гендерной социализации ребенка связано с овладением педагогом методологическими, теоретическими основаниями и далее технологическими аспектами в данной области воспитательной практики.

От гендерной педагогики ожидаются обстоятельные, аргументированные, ясные ответы теоретико-прикладного плана на сложнейшие вопросы в области воспитания детей разного пола с опорой на данные смежных наук и междисциплинарных исследований, понимание динамики и состояния современной гендерной культуры.

Список литературы

1. *Бендас Т.В.* Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
2. *Ильин Е.П.* Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 431 с.
3. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
4. *Кирпатовский И.Д., Голубева И.В.* Патология и коррекция пола: монография. – М.: Издательство РУДН, 1992. – 229 с.
5. *Кон И.С.* Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.
6. *Кон И.С.* Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
7. *Коломийченко Л.В., Прозументик О.В.* Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста // Детский сад от А до Я: научно-методический журнал для педагогов и родителей. – 2006. – № 1 (19). – С. 12–25.
8. *Прозументик О.В.* Нормативно-регулятивный и интересубъектный подходы в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 59–67.

9. *Ретина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей. – М. – Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2004. – 288 с.

10. *Рыков С.Л.* Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 21.

Л.И. Пустынникова

**Единство работы детского сада и семьи по формированию
двигательной активности детей дошкольного возраста**

Укрепить здоровье человека в детстве,
недопустить, чтобы ребенок вступал в
юность хилым и вялым, – значит дать ему
всю полноту жизненных радостей.

В.А. Сухомлинский

Социалистическое общество кровно заинтересовано в том, чтобы дети росли крепкими, здоровыми, чтобы фундамент здоровья закладывался как можно раньше, в дошкольные годы. Очень метко по этому поводу сказал Е.А. Аркин: «Здоровье для правильного развития – это то же, что фундамент при постройке здания. Как на плохом, шатком фундаменте нельзя выстроить прочного здания, так и хилый, слабый ребенок не может быть крепким, работоспособным».

Партия и правительство проявляли и проявляют особую заботу о здоровье детей. В 12-й пятилетке решены некоторые вопросы по усилению государственной помощи семьям с детьми. Отпуск по уходу за ребенком продлен еще на полгода, увеличено оплачиваемое время по уходу за больным ребенком, введена бесплатная выдача лекарств для детей в возрасте до 3 лет. Все это, безусловно, приведет к улучшению воспитания детей в семье, укреплению их здоровья. А это, в свою очередь, будет способствовать обеспечению экономического и социального прогресса, улучшению демографической проблемы.

Известно, что в современных условиях повышается интерес родителей к конкретным, систематическим знаниям о воспитании детей. Это обусловлено ростом уровня образованности и культуры населения, усилением социальной значимости воспитательной функции, малодетностью и сокращением размера семьи, увеличением свободного времени, возросшими требованиями общественных учебно-воспитательных учреждений (детских садов, школ) к детям.

Установлено, что подготовка детей к жизни, труду, воспитание их всесторонне развитыми возможны только в тесном содружестве с учебно-воспитательными учреждениями. Только объединяя усилия и действуя по единому плану, можно решить сложнейшие проблемы воспитания, в том числе и физического воспитания. Такой воспитательный союз детского сада, семьи и общественности вытекает из общности интересов государства и народа, единства целей и задач семьи и общества в воспитании подрастающего поколения.

Однако родители, воспитывая своих детей, далеко не всегда руководствуются научно обоснованными знаниями о воспитании и обучении детей. В свое время А.С. Макаренко предупреждал, что «воспитывать без соответствующих знаний, руководствуясь только слепым инстинктом, – это значит наносить непоправимым вред развитию ребенка, а нередко, и испортить всю его дальнейшую жизнь».

Существенную роль в воспитании детей дошкольного возраста играет физическая культура – важная составная часть культуры общества. Она направлена на развитие у детей физических способностей и укрепление их здоровья. В постановлении ЦК КПСС и Совета министров СССР «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» (1981) указано на необходимость улучшить физкультурно-оздоровительную работу среди населения, а также повысить эффективность занятий с детьми. Физическая культура должна широко внедряться в жизнь каждой семьи, каждого детского коллектива.

Дошкольный возраст в жизни человека является периодом интенсивного физического и духовного развития, периодом развития основных жизненно-

важных движений. Причем установлено, что дети этого возраста легко усваивают самые разные по структуре движения, так как проявляют к ним необычайный интерес, обладают повышенной потребностью в двигательной активности.

По данным И.О. Сергеева, у детей от 3 до 7 лет происходят значительные изменения в развитии основных движений. В прыжках наблюдается двухкратный, в метании — четырехразовый прирост. В то же время в показателях движений наблюдаются индивидуальные различия. Так, в возрасте 3–4 лет превышение самых высоких результатов над низкими в прыжках в длину с места отмечено в 10–15 раз, в метании – в 12–15 раз. В соответствии с этим возникает необходимость изучения родителями и воспитателями не только возрастных, но и индивидуальных особенностей развития движений.

Физические упражнения, применяемые разумно в воспитании детей, способствуют развитию и совершенствованию всех функциональных систем организма, они позволяют приспособиться к имеющимся условиям внешней среды, к различным по интенсивности физическим и умственным нагрузкам. Такие адаптационные возможности резко повышают функциональные резервы организма, позволяя отвечать даже на сверхсильные раздражители в пределах нормы и быстрее восстанавливать силы.

Регулярные занятия физическими упражнениями – неотъемлемая составная часть здорового образа жизни, профилактики многих заболеваний. По мнению космонавта А. Леонова, физическая культура – это один из важнейших компонентов общечеловеческой культуры, составная часть гармонического развития личности. Итак, здоровье ребенка, его всестороннее развитие зависят от приобщения его к физической культуре в самых разнообразных формах. Принято считать, что здоровые дети – это счастливое будущее нашей страны, это наша счастливая старость. Для воспитания здорового поколения необходимо уметь правильно организовать режим дня, питание, закаливание, обеспечить нужный для возраста объем и интенсивность движений, воспитать культурно-гигиенические навыки.

Забота о физическом совершенствовании детей должна быть связана с формированием умственных способностей, нравственных качеств личности, с воспитанием эстетических чувств. Такая постановка физического воспитания детей заставляет педагогов и родителей соблюдать требования, вытекающие из основных принципов советской системы коммунистического воспитания.

Физическое воспитание детей в семье выступает не только как личное дело родителей, но и как их обязанность, поскольку цельность личности всегда определяется ее значимостью для общества и зависит именно от воспитания.

В воспитании детей влияние родителей намного сильнее других педагогических воздействий. Поэтому вдумчивое, внимательное отношение к детям, к их воспитанию в значительной степени определяет весь ход физического и духовного развития детей, их успехи в будущем в школе и в жизни. От родителей требуется высокая ответственность за воспитание детей. Причем очень важно, чтобы воспитательное влияние семьи на детей органически сливалось с общественным воспитанием.

Почему же в семье имеются более благоприятные условия для физического воспитания детей? Во-первых, потому, что основным фактором семейного воспитания является его глубоко эмоциональный, интимный характер. Он основан на родственных чувствах, выражается в глубокой кровной любви к детям и ответном чувстве детей к родителям. Во-вторых, сила и стойкость семейного воспитания заключаются в том, что в семье воспитательные воздействия на детей более постоянны и более длительны в самых разнообразных жизненных ситуациях. Они повторяются изо дня в день. В-третьих, в семейной практике больше возможностей для активного включения детей в бытовую, хозяйственную, воспитательную и двигательную деятельность.

В семье ребенок видит жизнь такой, какова она есть в действительности. Эта живая жизнь захватывает ребенка и влияет на него сильнее, чем та искусственная и упорядоченная жизнь, какой живет ребенок в детском саду или школе. В семье ребенок видит образцы поведения, образцы физического воспитания. Отсюда и вытекает роль живого примера мамы, папы, братьев,

сестер и других близких членов семьи для воспитания любви к физической культуре, для активного приобщения к ней.

В настоящее время многие родители правильно оценивают значимость и необходимость физического воспитания детей. Большинство из них соотносят работу по развитию движений со здоровьем детей. Такие семьи, как Никитины, Скрипалевы, Овчинниковы, Луновы, Дубинины, доказали необходимость укрепления здоровья детей, начиная с грудного возраста, разнообразными физическими упражнениями и закаливанием. В опыте их семейного воспитания широко используются домашние мини-стадионы, бег босиком по полу, по снегу, плавание с грудного возраста, моржевание, постоянное регулирование слоев одежды и самые разнообразные другие физические упражнения. Но в то же время многие родители далеко не всегда опираются на научно обоснованные педагогические знания, даваемые в детском саду. Чаще всего ведут физическое воспитание стихийно. Родители, если и проводят с детьми прогулки, общаются с ними однообразно, неинтересно. Мамы и папы часто не понимают законных потребностей детей, их возрастные особенности. Поэтому в практике бытуют иногда сложные движения (акробатика, висы, подтягивания и др.), часто не выдерживается время физических упражнений, их дозировка. Это приводит к перегрузке сердечно-сосудистой системы и общему утомлению детей. Наблюдается и отсутствие единства требований к детям. Папа (или мама) привлекает своих детей к активной деятельности, а другой член семьи выступает против этого. По данным В. Лыковой и наших наблюдений, у детей дошкольного возраста наблюдается очень низкая двигательная активность в субботу и воскресенье. До 80–90% детей заняты настольными играми, просмотром телепередач, конструированием и лепкой. Такая же картина наблюдается в дни, когда ребенок приходит вечером из детского сада домой.

Поскольку разные семьи по-разному осуществляют физическое воспитание детей, то воспитателю необходимо изучить прежде всего микроклимат семьи с учетом уровня образования и культуры родителей, отношения их к воспитанию

детей, к детскому саду. Нужно учитывать возраст и профессию родителей, их педагогическую просвещенность и личный опыт воспитания детей.

Воспитателям детского сада нужно постоянно помнить, что неоднократные посещения детей на дому с целью изучения опыта физического воспитания в семье и использование этого материала в педагогическом просвещении родителей требуют соблюдения педагогического такта, этики, уважения к родителям и детям, умения тепло и с интересом рассказать о проявлениях, поступках малыша в детском саду. С целью изучения особенностей формирования двигательной активности в семье и получения объективной оценки условий для развития движений могут быть использованы анкеты для родителей.

Следует помнить, что анкетные данные не являются единственным материалом для получения объективной оценки состояния того или иного вопроса в семейном воспитании. Они дополняют данные посещения семей, наблюдения за ребенком и др. В совокупности эти сведения позволяют узнать уровень и содержание работы по формированию двигательной активности в семье, виды двигательной активности детей и родителей в свободное от работы время, степень педагогической осведомленности родителей, выявить причины недостаточного влияния семей на детей, выяснить трудности, с которыми встречаются родители в процессе физического воспитания детей.

Сведения, полученные с помощью посещения семей воспитанников детского сада и анкет родителей, позволяют воспитателю сгруппировать родителей по педагогическому просвещению на уровни, определить с учетом этого формы взаимосвязи с семьей.

В детских садах с целью укрепления содружества с семьей можно практиковать разные формы работы: коллективные (родительские собрания, конференции, дни открытых дверей, лектории, школа молодых матерей, семинары-практикумы, вечера вопросов и ответов, совместные прогулки сотрудников, родителей и детей в выходные дни в лес, на лыжную базу, физкультурные праздники); индивидуальные (беседы, консультации,

посещение семей на дому); наглядные (уголок здоровья, тематическая выставка, папки-передвижки, фотовитрины, открытые занятия для родителей).

Очень важно, чтобы все формы работы детского сада с семьей осуществлялись во взаимосвязи, в определенной последовательности. Педагогические коллективы дошкольных учреждений, осуществляя работу по педагогическому просвещению населения, стремятся оказать помощь в выполнении гражданской обязанности в воспитании детей, подготовке их к общественно полезному труду. Организация этой работы с родителями должна осуществляться в соответствии с программой педвсесообща родителей и населения, утвержденной в 1982 году Министерством просвещения РСФСР.

В.А. Сухомлинский говорил: «Сколько-нибудь успешная воспитательная работа была бы совершенно немислима, если бы не система педагогической культуры родителей».

Педагогическое просвещение – не кампания, а органическое дело детского сада. Согласованность действий родителей и педагогов – ключ к успешному решению задач по подготовке здоровых, закаленных детей с высоким уровнем их физической подготовленности.

На родительских собраниях могут рассматриваться различные стороны двигательной деятельности детей. Так, в начале года (сентябрь, октябрь) целесообразно провести групповые родительские собрания на тему «Особенности развития движений детей младшего или старшего дошкольного возраста», предварительно проанкетировав родителей. Врач детского учреждения может подготовить собранию данные о состоянии здоровья, об уровне физического развития детей, об осанке и стопах и распределить всех детей на группы здоровья. Воспитатель готовит сведения о физической подготовленности детей по бегу, прыжкам, метанию, лазанию. На таком собрании уместно организовать выставку специальной литературы по развитию движений детей. Это могут быть следующие книги: Осокина Т.И. «Физическая культура в детском саду». М., 1985; Вавилова Е.Н. «Учите бегать, прыгать, метать». М., 1983; Вавилова Е.Н.

«Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость». М., 1981; Лайзане С.Я. «Физическая культура для малышей». М., 1978.

С родителями воспитанников всего детского сада может быть организована конференция, например, на тему «Движение – это жизнь». Наиболее распространенными в дошкольных учреждениях являются два варианта родительских конференций. В первом случае родителям предлагается для заслушивания основной доклад по теме конференции, затем они выступают, развивая мысли докладчика и дополняя их своим опытом работы. В заключительном слове докладчик отвечает на вопросы и обобщает выступления.

Сочетание на собраниях, конференциях теоретических вопросов с практическим просмотром разных форм организаций физического воспитания дошкольников, как правило, оставляет у родителей глубокое впечатление, укрепляет союз семьи и детского сада, обеспечивая тем самым активную реализацию совместными усилиями программы по физической культуре.

Учитывая, что в детском учреждении всегда имеются дети, состоящие на диспансерном учете, имеющие отставания от нормативных требований по тем или иным движениям, нарушения в осанке и стопах, целесообразно использовать для родителей этих детей папки-передвижки с консультациями по организации и проведению разнообразных упражнений с детьми в домашних условиях. В них же уместно поместить передовой опыт воспитания детей в семье по формированию двигательной активности, памятки по обучению детей тем или иным движениям. С родителями таких детей можно организовать беседы, в которых дать рекомендации: как вызвать у детей интерес к тем или иным физическим упражнениям, как научить их правильно выполнять то или иное физическое упражнение. После беседы советуем воспитателям приглашать родителей в детский сад для наблюдений за движениями своих детей в условиях утренней гимнастики, подвижной игры и т. д.

Для более глубокого понимания техники изучаемых в детском учреждении движений целесообразно организовать с родителями практикумы по движениям (желательно в начале учебного года в каждой возрастной группе)

и совместно с родителями добиваться от детей в течение года формирования правильных двигательных умений и навыков по всем движениям, предусмотренным программой воспитания и обучения в детском саду. Примерным содержанием таких практикумов могут быть следующие физические упражнения: ходьба, бег, прыжки, общеразвивающие упражнения для утренней гимнастики в семье; спортивные упражнения (лыжи, плавание, велосипед, коньки); подвижные и спортивные игры (баскетбол, бадминтон, теннис, городки) для выполнения с 2 – 3 детьми.

При организации подобной работы следует помнить, что современные родители обладают большими материальными и духовными возможностями для эффективного воспитания движений у детей. Им надо подсказать дозировку физических упражнений, показать особенности двигательной сферы детей, ошибки и пути их исправления, научить самих родителей правильно двигаться. Только при этом условии движения будут активно входить в быт каждой семьи. Очень помогают в реализации этой задачи совместные походы выходного дня, физкультурные праздники на тему «Всей семьей на старт», «Папа, мама, я – спортивная семья», конкурс среди родителей под рубрикой «Физкультура в нашей семье».

Большой популярностью у родителей пользуются дни открытых дверей, когда родители имеют возможность познакомиться в детском саду с педагогическим процессом по физическому воспитанию (наблюдение утренней гимнастики, закаливающих процедур, подвижных игр в разные промежутки режима дня). Родители могут побывать на физкультурных занятиях в помещении и на воздухе, увидеть, как дети чувствуют себя на них, как осуществляет воспитатель индивидуальный подход к детям, имеющим отклонения в своем развитии.

В период организации дня открытых дверей целесообразно в каждой возрастной группе оформить уголки здоровья детей, где следует поместить сведения об уровне физического развития, индекс здоровья группы, данные о состоянии осанки и стоп, физической подготовленности. Хорошо, когда эти

показатели даются в уголке в сравнительном плане ежеквартально. В таком случае родители наглядно видят темпы прироста изменения в показателях, убеждаются в важности совместной работы с детским учреждением по физическому воспитанию детей.

Итак, педагогическое просвещение семьи со стороны педагогов детского сада по вопросам воспитания физической культуры у детей-дошкольников должно проводиться систематически, в разнообразных формах. При организации этой работы необходимо осуществлять дифференцированный подход к родителям с учетом их жизненного опыта, индивидуальных черт характера, уровня общей и педагогической культуры и степени общественной направленности личности.

Статья дана в сокращении. Полный вариант публикации:

Пустынникова Л.И. Единство работы детского сада и семьи по формированию двигательной активности детей дошкольного возраста // Воспитание общественной направленности личности ребенка дошкольного возраста: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Р.Л. Березина. – Пермь, ПГПИ, 1990. – С. 101–111.

Т.П. Рудич

**К вопросу о содержании понятия «эмоциональная близость»
в контексте взаимодействия «взрослый – ребенок»**

Общеизвестно, что ребенок любого возраста, а особенно младенец, нуждается в ласке, эмоциональном насыщении, эмоциональном отклике со стороны взрослого. С первых дней жизни ребенка взрослый выстраивает свои взаимоотношения с ним, насыщает их вниманием, любовью, теплом общения.

Потребность ребенка в эмоциональном контакте со взрослым (З. Матейчнк, Г. Бреслав, Р. Кемпбелл), общении (М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин) является одной из ведущих в младенческом возрасте. Именно она побуждает к взаимодействию, к совместной деятельности, в ходе которой развивается

активность ребенка, его отношение к миру, к другим людям, к самому себе. От качества эмоциональных контактов ребенка с взрослым, в первую очередь с матерью, зависит развитие его познавательной активности в дошкольном возрасте (Г.А. Сverdлова).

Выстраивание эмоционального контакта, общения с ребенком, в первую очередь с младенцем, осуществляется за счет опережающей инициативы взрослого, при условии, что взрослый находится постоянно рядом с ребенком и удовлетворяет все его потребности (физические, биологические, сенсорные и др.). Полноценное психическое развитие ребенка по-настоящему может осуществляться только в эмоциональном контакте со взрослым. В противном случае, когда ребенок лишен любви и участия взрослого, эмоционального, содержательного общения с ним, возникает заторможенность эмоциональной сферы, а вследствие этого – задержка психического развития, снижение интереса к окружающей жизни.

Рассматривая значимость эмоционального контакта взрослого с ребенком, мы предположили, что между младенцем и взрослым (матерью) устанавливается такая эмоциональная связь, которая в последующем определяет многие качественные показатели и эмоционального контакта, и общения, и познавательной активности, и психического развития ребенка в целом.

Для обозначения такой связи в контексте нашего исследования мы предложили ввести понятие «эмоциональная близость», включающее следующие компоненты: связи и отношения, эмоции, дистанция.

Рассмотрим каждый компонент более подробно.

СВЯЗИ И ОТНОШЕНИЯ

Рассматривая компонент «связи и отношения», будем опираться на основные идеи развития субъективной реальности в онтогенезе, изложенные в научных работах В.И. Слободчикова.

Пространство, где происходит взаимодействие взрослого и ребенка, существует в конкретной системе реальных связей. Именно эти связи (физические, биохимические, физиологические, психологические, социальные

и др.), их характер, преобразование, обеспечивают подлинное развитие ребенка и создают одновременно предпосылки его дальнейшего развития. Ситуация складывается таким образом, что практически невозможно представить «человеческого индивида до и вне его связи с другими, он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество» (В.И. Слободчиков).

До рождения ребенка это сообщество уже состоялось, здесь под сообществом мы понимаем прежде всего семью, которая имеет свои традиции, культурно-образовательный уровень, национальные особенности, религиозные взгляды, представления о воспитании. Своим рождением ребенок как бы врывается в это сложившееся сообщество, дополняет и изменяет его. Именно новорожденный активизирует деятельность взрослых: с одной стороны, он использует их как средство своего существования вообще, с другой – именно взрослые обеспечивают процесс его «очеловечивания», с первых дней ребенок не может существовать отдельно от взрослого, и только взрослый может обеспечить наиболее комфортные условия для его существования, способствующие дальнейшему развитию.

Необходимо отметить, что в этом сложившемся и постоянно развивающемся сообществе, где установлен тесный контакт двух жизней, где наблюдается «внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу», именно взрослый выступает тем необходимым и обязательным условием возникновения, становления и развития человеческой субъективности, условием нормального развития в целом и полноценной жизни человека.

При этом под человеческой субъективностью понимается форма практического освоения мира. Чтобы достичь какой-либо цели, необходимо подключить различные психические процессы (волю, чувства, разум), которые будут способствовать реализации практического отношения человека в мире. Еще раз подчеркнем, что субъективность человека «выступает не как отношение к действительности, а как отношение в самой действительности». Более того, возникновение и существование субъективности возможно только тогда, когда есть наличие практических отношений человека к человеку, миру,

самому себе и т.д., когда наблюдается овладение и сознательная регуляция этих отношений. Тогда возможно предположить, что эти отношения должны сформироваться в определенных условиях, предполагающих наличие общности, в которой ведущая роль отводится взрослому.

Рождение ребенка переплетается с жизнью окружающих его людей. Само рождение несет в себе начало процесса обособления: происходит разрыв биологических, физических связей, ребенок начинает жить в совершенно новых условиях, выстраивая свои взаимоотношения с миром и одновременно находясь в системе прочных непосредственных связей со взрослым.

Эту общность взрослого и ребенка В.И. Слободчиков называет уникальной и обозначает как со-бытие. Оно и только оно развивается, и результатом этого развития становится та или иная форма субъективности. Именно в со-бытии происходят постоянные попытки восстановить прерванные связи или породить новые, которые обеспечат другие формы единства. Сразу после рождения ребенок и взрослый устанавливают контакт физический «кожа к коже», меняется питание ребенка, включаются совсем другие механизмы этого процесса, но в целом это – стремление сохранить биологический контакт.

Взрослый и ребенок входят по-разному в со-бытие. Взрослый – с определенным багажом знаний, опыта, сложившейся жизненной позицией, у него есть некоторые представления о своей роли, что помогает ему самоопределяться в со-бытии; ребенок этого не имеет, он отличается «предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия». Это противоречие приводит к тому, что в процессе длительного совместного взаимодействия взрослого и ребенка происходит постепенный переход от неопределенности к определенности, от незаданности к укорененности со стороны ребенка в человеческом сообществе. Это хорошо видно на примере того, как крик «в пространство» заменяется плачем, постепенно он становится адресованным конкретному взрослому; мимические сокращения губ к концу первого – началу второго месяца заменяются улыбкой, которая тоже обретает свою адресованность, появляется смех; хаотические движения сменяются

«комплексом оживления», на смену которому приходят конкретные действия с предметами, взрослым; от гуления и лепетания ребенок проходит огромный путь до произношения простых слов в конце первого года жизни.

Осуществление этого перехода возможно при активном участии обоих партнеров со-бытия: взрослого, задающего определенное поведение, принимающего сигналы от ребенка, анализирующего и оценивающего их, организующего те условия, в которых происходило бы развитие ребенка; и ребенка, стремящегося найти наиболее доступный и приемлемый для него способ «обращения» к взрослому, поддержать или опровергнуть понимание его взрослым при помощи плача и улыбки, которую он принял от взрослого как положительную оценку за успех и теперь сам широко использует, совершенствуя ее постоянно. Одновременно речь может идти о наличии конкретных механизмов, при помощи которых и будет осуществляться становление субъективности.

Для развития ребенка в раннем возрасте существенную роль играет один из фундаментальных механизмов становления субъективности – подражание (самый доступный, широко применяемый, не требующий дополнительных трудоемких объяснений). Он широко используется в воспитании детей не только специалистами, но и родителями, которые могут и не подозревать, что используют довольно часто именно этот механизм при установлении контакта со своим ребенком и при организации совместной деятельности. Сразу необходимо сказать и о другом очень важном механизме – рефлексии – способствующем выработке определенного отношения к жизни, к процессу воспитания.

В процессе осуществления подражания взрослый и ребенок задают друг другу «встречное» поведение, процесс этот взаимообменный. Взрослый, исходя из сложившихся особенностей своей семьи, культуры общения, эмоциональной отзывчивости, будет подбирать из общего набора обращений друг к другу те конкретные, которые и обеспечат взаимопонимание в данном конкретном событии. А это в свою очередь создаст комфортные условия для развития ребенка и поможет взрослому постоянно совершенствовать эти условия.

Неоднократно в тексте упоминались понятия «связи» и «отношения», которые являются основными категориями любой человеческой общности. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев понимают под отношением сравнение двух членов отношения по выбранному (или заданному) основанию; а под связью – вырожденное отношение, при котором изменение одних явлений есть причина изменения других; связь – это взаимозависимость явлений, далее не различимых в пределах самой связи.

Мы рассматриваем реальные сложившиеся системы, которые постоянно развиваются. Внутри них происходит постоянное преобразование связей и отношений, взаимопревращение друг в друга. Когда же происходит существенное преобразование сложившихся связей и отношений, то возникает система нового уровня.

Выше упоминалось, что рождение есть скачок в развитии, определяющийся процессом обособления. Противоположно направленный процесс, где восстанавливаются прерванные связи, выстраиваются новые, можно определить как отождествление. В ходе обособления происходит преобразование связей в отношения, что является основным условием становления индивидуальности; в процессе отождествления–восстановление и порождение связей, что лежит в основе приобщения к общечеловеческим ценностям.

В работе Лисиной М.И. находим: «...кроме организации атмосферы общения, мать устанавливает с ним практические “сигнальные связи”. Частое чередование движений младенца и ответного поведения матери быстро приводит к установлению между ними действительной связи...».

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что после рождения ребенка в складывающемся со-бытии процессы обособления и отождествления предполагают наличие сначала связей, а затем их преобразование в отношения. Поэтому мы предлагаем пересмотреть использование понятия «отношение» как компонента эмоциональной близости и остановиться на компоненте «связь», который более определенно характеризует складывающееся взаимодействие в малой группе «родитель–ребенок» – «эмоциональная близость».

ЭМОЦИИ

Эмоции играют большую роль в жизни и деятельности человека, а особенно – ребенка. «Именно эмоции, благодаря их психогенетической ориентации, осуществляют первые связи ребенка с его социальной средой и становятся основой для формирования намерения и рассудочной способности» (А. Валлон).

С.Л. Рубинштейн (1946), Б.П. Додонов (1978), В.К. Вилюнас (1976) наделяют эффективностью всякий психический процесс, включая в класс эмоциональных явлений широкий круг переживаний субъекта. П.В. Симонов (1981) относит к эмоциям те явления, которые фиксируют отклонения в нормально протекающем психическом процессе или ограничивают их состояниями, имеющими внешне характерные признаки-экспрессии. Эмоции рассматривают как форму отражения действительности, как созидание в мыслительной деятельности, как свойство темперамента.

В отечественной психологии отстаивается положение о необходимом и активном участии субъективных переживаний в регуляции деятельности, с точки зрения которого эмоции понимаются как субъективная форма существования потребностей. Предполагается, что эмоции сигнализируют субъекту о потребностной значимости воздействий и объектов, побуждая направить на них деятельность. Эмоции подразделяются на ведущие и производные: ведущие презентуют субъекту потребности, обозначая предметы их удовлетворения; производные (или ситуативные) помогают ему в достижении удовлетворения потребностей в конкретной ситуации.

Эмоции выполняют экспрессивную и коммуникативную функции. При этом отдельные эмоциональные состояния сопровождаются специфическими мимическими, пантомимическими и звуковыми проявлениями и проявляются внешне. Внешняя экспрессия легко доступна для объективного наблюдения и изучения. Опираясь на этот факт, многие исследователи рассматривают ее основным показателем наличия эмоций.

Эмоциональный процесс часто, но не всегда, имеет трехчленную структуру, включающую внутреннее субъективное переживание, его внешнее выражение и физиологические изменения внутренних органов и нервной системы.

Каждый человек независимо от возраста в любой момент времени находится в определенном эмоциональном состоянии, переживает те или иные чувства. Мир эмоций очень разнообразен, эмоции пронизывают все сферы человеческой жизнедеятельности. Потребности и мотивы человека определяют возникновение тех или иных эмоциональных состояний.

К эмоциональным процессам или переживаниям относят аффекты, собственно эмоции, настроения, страсти, чувства. Аффект рассматривают с двух позиций, в широком смысле под ним понимают эмоциональные явления, особые состояния, своеобразные формы течения чувств (Б. Спиноза, В. Вундт); в более узком смысле он рассматривается как стремительная, бурная, неконтролируемая, относительно кратковременная эмоциональная реакция (Л.С. Выготский, В.К. Виллюнас, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков). Аффект определяют и как стремительно и бурно протекающий процесс взрывного характера (С.Л. Рубинштейн), как универсальную, закрепившуюся в эволюции «аварийную» реакцию на экстремальную ситуацию, не получившую разрешения (В.К. Виллюнас). Аффект проявляется очень ярко с самого рождения ребенка, в последующей жизни аффективное поведение значительно изменяется, но остается достаточно выраженным состоянием.

Собственно эмоции представляют собой более длительные и менее интенсивные состояния. Необходимо отметить, что эмоции всегда предметны, т.е. всегда направлены на что-то или кого-то (мать восторгается ребенком, отец гордится успехами сына, приятные воспоминания о спектакле и т.д.). Сам предмет эмоций может быть не обязательно реальным, объективным, а и идеальным, воображаемым.

Рассматривая эмоциональные состояния человека, важно выделить качество этих состояний, различие их модальности. Так, при разлуке с матерью

при поступлении в детский сад у ребенка наблюдается достаточно длительная и устойчивая отрицательная эмоциональная реакция. Нарушение сложившихся отношений, уклада жизни, постоянного контакта со взрослым приводит к доминированию в переживаниях ребенка эмоций определенной модальности (страха, тревоги, грусти, гнева), делает его поведение в новых условиях неадаптивным.

Структурные основы церебральных механизмов положительных и отрицательных эмоций закладываются уже во внутриутробном периоде развития. Эмоции удовольствия и неудовольствия наблюдаются на 5–6-м месяце эмбрионального развития.

К моменту рождения у ребенка имеется основа, которая обслуживает необходимые приспособительные реакции организма, в первую очередь обеспечивает состояние физиологического комфорта. В этот период внешне выражаются только отрицательные эмоции. Но это не означает, что младенец не испытывает положительных переживаний, иначе бы не осуществлялись даже простейшие процессы, такие, например, как сосание.

Многочисленные гримасы в первые дни (некоторые из них иногда соотносят с общепринятыми эмоциями – улыбкой, страданием и т.д.) – это стихийная работа мышц, не отражающая действительных переживаний ребенка. Соотношение отрицательных и положительных эмоций в поведении младенца меняется на протяжении первого года жизни. На 1-м месяце преобладают отрицательные реакции типа крика, плача. Положительные эмоции появляются на 2-м месяце жизни и число их постоянно растет. На 3–6-м месяце соотношение положительных и отрицательных эмоций приближается к единице (условной), в дальнейшем положительные эмоции становятся преобладающими.

Первая «социальная» улыбка появляется в конце 1-го – начале 2-го месяцев жизни как реакция на человеческий голос и его лицо, а также при виде игрушки, звуке колокольчика.

Комплекс оживления (2 – 4 мес.) постепенно обогащает набор реакций, их интенсивность, структуру, длительность. После трех месяцев эмоция проявляется

при любом воздействии, вызывающем радостные переживания, свидетельствуя об общем высоком эмоционально-положительном тоне. Отсутствие эмоциональных проявлений к 3 месяцам, длительная задержка после 6 месяцев свидетельствуют об отклонениях в развитии.

Итак, каждый человек, практически с рождения, в той или иной мере выражает свое эмоциональное состояние, которое вполне поддается описанию. Сила проявления эмоций зависит от многих факторов: от темперамента (так как эмоциональность является одной из его сторон); от эмоциональной культуры той среды, в которой вырос человек; от умения пользоваться всей палитрой эмоциональных состояний. Можно предположить, что ограниченный ряд эмоций используется каждым человеком очень индивидуально и создает тот неповторимый эмоциональный фон восприятия мира, другого человека, в котором выстраивается своя, неповторимая форма личного переживания. Учитывая этот факт, мы рассматриваем эмоции как один из компонентов «эмоциональной близости».

ДИСТАНЦИЯ

Следующим компонентом эмоциональной близости мы предлагаем ввести определение психологической дистанции. Одним из определяющих факторов, характеризующих психологическую дистанцию, является расстояние: близкая психологическая дистанция, отдаленная психологическая дистанция. Чем дальше находятся субъекты друг от друга, тем сложнее установить контакт, сохранить его на протяжении длительного времени, вызвать чувство симпатии по отношению друг к другу. Физические неудобства, т.е. относительно большое расстояние между людьми, приводит к тому, что нарушается психологический контакт. В таких случаях он бывает кратковременным, неустойчивым, не вызывает положительных эмоций, а может, наоборот, вызвать негативную реакцию, которая сохранится длительное время. Наличие физической дистанции, качественное ее наполнение при взаимодействии взрослого с ребенком будет свидетельствовать о характере их психологической близости.

Если в ситуации «взрослый – взрослый» дистанция может контролироваться, изменяться по инициативе одного или обоих взрослых, то в ситуации «взрослый – ребенок» чаще установление дистанции находится под контролем взрослого. И хотя ребенок дошкольного и дошкольного возраста может внести какую-то инициативу, изменить ситуацию, совсем по-другому складывается дистанция в ситуации «взрослый – младенец», где приоритет установления дистанции полностью закрепляется за взрослым. При этом дистанция должна быть именно такой, чтобы ребенок, с одной стороны, не чувствовал себя одиноким, брошенным, а с другой – этот контакт гарантировал бы ребенку свободу действия в данной конкретной ситуации.

Сложность заключается в том, чтобы правильно определить дистанцию. Для разных людей в разных видах деятельности дистанция взаимодействия будет разной: короткой, длинной, средней. В каждой конкретной ситуации одни и те же партнеры по взаимодействию могут использовать разные дистанции, это может зависеть от разных факторов, таких как вид, цель, мотив, потребность, настроение, условия деятельности, ее общественная значимость, значение результата для дальнейшего взаимодействия. Это характерно для ситуации «взрослый – взрослый» или «взрослый – ребенок», но меняется в ситуации «взрослый – младенец», когда сама дистанция изначально предполагается короткой, изредка средней, в худшем варианте – длинной, задается взрослым с момента рождения ребенка. По мере взросления ребенок может вносить коррективы в установление дистанции, но его инициатива еще достаточно слаба и не является доминантной для взрослого. Поэтому очень важно при установлении дистанции учитывать потребности ребенка в контакте с близким взрослым, так как именно от взрослого зависит, насколько комфортно или дискомфортно будет чувствовать ребенок себя в диаде, триаде, подсистеме, а еще лучше – в семейной системе. Для этого сам взрослый должен испытывать комфорт от близости ребенка, в противном случае его взаимодействие с детьми не будет полезным и приятным.

Наиболее приемлемой в гуманистической педагогике является личностно-ориентированная модель взаимодействия. При установлении дистанции взаимодействия преобладающей будет такая, которая позволит каждому из субъектов почувствовать контакт с другим. Социальные феномены, относящиеся к понятию личностного пространства (дистанция, обычно устанавливаемая между индивидами при общении), возможно, имеют в своей культуре нормы, регулирующие тактильные контакты.

Именно такую дистанцию характеризует уже известный принцип в педагогике «не рядом и не над, а вместе», что означает еще и нахождение в одном «пространстве». Подлинный контакт состоится в том случае, если для каждого из взаимодействующих «пространство» является общим, интересным, и взрослый с самого рождения ребенка создаст совместное пространство, выбрав наиболее приемлемую дистанцию для установления эмоциональной близости со своим ребенком.

Таким образом, учет перечисленных выше компонентов и описание их содержания может стать основой для создания понятия «эмоциональная близость».

Статья опубликована ранее в сборнике:

Рудич Т.П. К вопросу о содержании понятия «эмоциональная близость» в контексте взаимодействия взрослый – ребенок // Психолого-педагогические аспекты совершенствования дошкольного образования: межвуз. сб. науч. тр. Ч. II. – Пермь: ПГПУ, 1997. – С. 56–66.

Г.Е. Севастьянова

Формирование представлений о городах-героях у детей старшего дошкольного возраста

Формирование общественных представлений и понятий является одной из задач нравственного воспитания подрастающего поколения. Исследования советских педагогов доказывают возможность развития общественных представлений у детей дошкольного возраста и убеждают нас в том, что

ознакомление детей с общественной жизнью важно для становления их мировоззрения (О.Г. Архипова, А.А. Анциферова, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, Г.И. Панасенко, Э.К. Сулова и др.). Представления и понятия о родном городе, героях Отечественной войны, о нашей столице, о Родине выступают содержательной основой нравственного воспитания дошкольников. Поэтому «Программа воспитания в детском саду» выдвигает задачу формирования общественных представлений о родной стране, о Советской армии, о дружбе народов СССР.

Ясно, что на ступени дошкольного возраста речь идет о начатках таких знаний и чувств, однако они важны для последующего нравственного развития детей, для формирования идейной направленности личности.

Н.Г. Чернышевский писал: «Мы думаем, что детский рассудок слаб, что детский ум непроницателен, о нет, напротив, он только неопытен, но, поверьте, очень остер и проницателен. Нужно только умеючи взяться за дело, с детьми можно говорить и об истории так, что они будут не только узнавать мертвые факты, но и понимать смысл, связь их».

В трудах современных педагогов также отмечается важность исторической пропедевтики в дошкольном возрасте. Так, В.Г. Петрова говорит о том, что «без элементарных представлений, которыми дети овладевают в дошкольном возрасте, невозможна дальнейшая работа по формированию у них политических знаний, даже самых простых. У дошкольников складывается эмоциональное отношение к общественным явлениям, и это отношение в дальнейшем становится основой понимания многих сложных политических событий».

Однако в имеющейся литературе содержание и методика данных занятий раскрыты недостаточно полно, что заставляет еще раз обращаться к данной проблеме.

В своей статье мы остановимся на результатах эксперимента по формированию у детей в возрасте 6–7 лет представлений о городах-героях. Выбор темы исследования был обусловлен тем, что «Программой воспитания в детском саду» знакомство с городами-героями не предусмотрено. В то же

время ребята проявляют большой интерес к событиям Великой Отечественной войны, к рассказам, кинофильмам, песням, стихам о героизме советских солдат. Это – благодатная почва для воспитания любви к Родине, Советской армии, советскому народу.

В экспериментальной работе ставились задачи:

1. Определить доступное детям старшего дошкольного возраста содержание представлений о городах-героях.

2. Найти средства, обеспечивающие последовательное формирование таких представлений.

3. Показать влияние представлений о городах-героях на нравственное развитие детей.

Работа проводилась по этапам. На первом этапе мы выясняли знания дошкольников о городах-героях. Для этого каждому ребенку были предложены такие вопросы:

1. Какие города-герои ты знаешь?
2. За что им присвоено звание «город-герой»?
3. Какие рассказы, песни, стихи ты знаешь о городах-героях?
4. Кого мы называем героем?
5. Что значит совершить подвиг?

Анализ материалов показал, что только 10 % из числа обследуемых имеют представления о городах-героях и с интересом рассказывают о них. Они знают, с кем воевала наша страна, как сражались советские солдаты.

Однако материал, собранный нами на первом этапе эксперимента, дал основание предположить возможность формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о городах-героях. Проверка этого предположения – задача второго этапа работы, в ходе которого необходимо было:

1. Ориентировочно определить объем знаний о городах-героях.
2. Выявить возможности усвоения детьми понятий: герой, героизм, город-герой.

3. Определить условия и методы, обеспечивающие последовательность их формирования.

Для решения этих вопросов нами была разработана система занятий.

Мерная серия занятий (три занятия) имела цель: познакомить детей с символикой СССР, дать понятие о карте Советского Союза, о флаге, красном знамени, красной звезде, о герое, о гимне нашей Родины.

На занятии использовалась карта Советского Союза, на которой красными звездочками были отмечены города: столица нашей Родины – Москва и наш город Пермь. Воспитатель подчеркнула, что это необычное занятие и спросила, что означают красный флаг, красная звезда. На первый вопрос последовали разные ответы: «Это флаг Советского Союза»; «Наш флаг»; «Он красного цвета, на нем изображен серп и молот, красная звезда»; «Серп и молот означают дружбу рабочих и крестьян»; «Он красного цвета – это цвет крови наших революционеров и солдат». «Когда в нашей стране после революции установлена была советская власть, правительство решило, что флаг нашей страны будет красного цвета».

Педагог, уточнив ответы ребят, сообщила им о том, что во время войны в городах, захваченных немцами, появление красного флага означало, что советские люди живы, они борются, они победят. В подтверждении этой мысли был прочитан отрывок из книги А. Фадеева «Молодая гвардия».

После чтения отрывка ребята рассмотрели флаг, красную звезду. О красной звезде они говорили: «Красная звезда – символ нашего народа, это советская красная звезда», «Красные звезды есть на башнях Кремля, на нашем советском флаге», «Красные звезды есть на погонах советских солдат, на советских самолетах, на советских танках». «Когда люди видят в небе самолет с красной звездой, они знают, что летит наш самолет».

На следующем занятии красный флажок, красная звезда были выставлены на столе. На стене вывешивалась карта Советского Союза, герб нашей Родины. Воспитатель начала беседу с вопросов:

1. Как называется город, в котором мы живем?

2. Как называется страна, в которой мы живем?

3. Какой главный город нашей Родины?

Прикрепили красные флажки на карте Советского Союза для обозначения городов: Москва и Пермь. С большим интересом они рассматривали карту Советского Союза. Педагог показала границы нашей Родины, отметила, с какими странами она соседствует. Далее говорилось о том, что советский народ живет в дружбе с другими народами и он не желает войны, борется против нее. Разглядывая карту, обратили внимание на различные цвета. Ребята узнали, что река – голубого цвета, леса – зеленые, а горы – коричневые.

Привлекательным для детей оказался и герб Советского Союза, они о нем говорили: «Это земной шар, серп и молот обозначают дружбу рабочих и крестьян», «Земной шар освещен солнцем, окружен колосьями», «На колосьях – ленты и на каждой написана республика нашей страны», «Еще есть вверху звезда. Это самый главный герб Советского Союза».

Воспитатель дополнила: «Герб Советского Союза – символ миролюбия нашего государства, символ нерушимого союза рабочих и крестьян, их свободного труда, символ дружбы народов».

Большой интерес и эмоциональный отклик вызвал просмотр слайдов с видами Кремля, Большого Кремлевского дворца, здания Верховного Совета СССР с развевающимся над ним красным флагом. Затем были прочитаны отрывки из книги С. Баруздина «Страна, где мы живем». В конце занятия прозвучал гимн Советского Союза. Слушали его все молча и торжественно. На вопрос, когда можно услышать гимн Советского Союза, ребята ответили: «По радио в 6 часов утра – это значит начинает работать московское радио», «Когда награждают советских фигуристов, хоккеистов», «На больших собраниях, в праздники».

Вторая серия занятий (4 занятия) посвящалась решению таких задач:

1. Дать понятие «герой, героизм», что означает совершить подвиг.
2. Познакомить с борьбой советского народа в годы Великой Отечественной войны. Рассказать о подвигах советских солдат, мирных жителей, пионеров.

На занятии дошкольники слушали рассказы о подвигах советских людей в годы Великой Отечественной войны. Они познакомились с портретами Героев Советского Союза: Виктора Таллалихина, Зои Космодемьянской и других.

Внимательно слушали о подвиге Виктора Таллалихина, который, охраняя воздушные подступы к Москве, таранным ударом сбил фашистский самолет. Это был первый в истории авиации таран в ночном бою. Затем был показан диафильм о пионере-партизане Вите Коробкове. После просмотра диафильма они вспомнили о помощи взрослым пионерам и октябрям в годы войны.

Но не только на занятии шло патриотическое воспитание. В свободное время детям читали книги о героизме, показывали портреты героев, они заучивали стихи, слушали песни о войне.

Были организованы две экскурсии: первая – к памятнику рабочим Свердловского завода, павшим в Великой Отечественной войне, вторая – к памятнику «Танкистам Урала». Во время экскурсии к памятнику «Танкистам Урала» педагог сообщила, что «9 мая 1945 года, когда мир праздновал Победу, на улицах Праги шли ожесточенные бои. Спасти пражан, спасти Прагу – такие чувства владели советскими воинами. Первым в Прагу ворвался экипаж танка 10-го Гвардейского уральского танкового корпуса под командованием лейтенанта И.Г. Гончаренко. Внезапно открыли огонь вражеские самоходки. Погиб командир танка, но путь к центру Праги был свободен. Советский танк вознесся над пражской площадью как символ дружбы советского и чешского народов. А оставшимся в живых членам экипажа в 1965 году было присвоено звание почетных граждан Праги». (Материал взят из отрывного календаря от 10 мая 1975 года.).

Экскурсии произвели большое впечатление на детей. Об этом можно было судить по их сосредоточенным лицам, молчаливому слушанию траурной музыки у памятника героям, павшим в боях с немецкими захватчиками.

На последнем занятии второй серии состоялась беседа, цель которой заключалась в том, чтобы:

1. Выяснить, как дети понимают, что значит совершить подвиг, кого мы называем героем.

2. Рассказать о подвиге М.И. Попова, о подвигах героев-октябрят, пионеров.

Воспитатель начала беседу с показа фотографии, на которой запечатлены Герой Советского Союза Михаил Иванович Попов и дети детского сада № 178 г. Перми. Далее она рассказала, что М.И. Попов во время войны был командиром и воевал в пехоте. В ожесточенных боях за Польшу он совершил подвиг.

В заключение воспитатель отметила, что за смелость и отвагу советское правительство награждает советских людей орденами и медалями.

В процессе такой воспитательной работы у детей формировались понятия: герой, героизм.

Третья серия занятий решала задачи:

1. Подвести детей к понятию «город-герой».
2. Углубить знания детей о Москве – столице нашей Родины, о Ленинграде, Волгограде.

Для знакомства с городом-героем Москвой была создана при активном участии детей выставка. (Они приносили книги, открытки, значки). Углублению знаний о Москве способствовала беседа по теме «Москва – столица нашей Родины».

В свободные от занятий часы читались произведения о героизме солдат, жителей столицы, пионеров, октябрят. Большой интерес вызвали рассказы из книги Л. Кассиля «Твои защитники», отрывки из «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого, из книги В. Жарикова «На земле, в небесах и на море». Ребятам также показывали иллюстрации, фотографии, агитационные листовки – плакаты, репродукции из журнала «Огонек».

С помощью иллюстративного материала познакомили детей с могилой Неизвестного солдата, объяснили им, почему горит Вечный огонь, почему люди снимают шапки, подходя к нему, возлагают венки. На вопрос: «Почему так названа могила?», дошкольники отвечали: «Неизвестных солдат осталось много, люди находили их убитыми и не знали, как их зовут. А все они

сражались храбро, совершали подвиги». «Вечный огонь зажгли, и он никогда не погаснет, потому что люди помнят подвиги бойцов».

Большой эмоциональный отклик вызвали репродукции с изображением солдат, бросающих знамена к Мавзолею В.И. Ленина на параде Победы. Дети комментировали: «Фашисты сдались нашим в плен, их знамена наши солдаты бросают». «Немцы боятся наших катюш и танков. Наши победили и бросают фашистские знамена».

После этой работы состоялась беседа «Москва – город-герой».

Цель ее:

1. Уточнить знания детей о городе-герое Москве.
2. Дать понятие о том, что нашу столицу, нашу страну защищали все люди, весь советский народ.
3. Воспитывать уважение и гордость к защитникам нашей Родины, чувство патриотизма и любви к нашему народу.

Работа показала, что все усвоили такие понятия, как герой, город-герой. Аналогичные занятия проходили при знакомстве с городами-героями Ленинградом, Волгоградом.

В заключение эксперимента состоялся литературный утренник. Цель его:

Проверить, как дети усвоили понятия: «герой», «героизм», «город-герой».

Расширить и закрепить знания о героизме солдат.

Вызвать интерес к рассказам патриотического характера, воспитывать чувство патриотизма, гордости за наш народ-герой.

На литературном утреннике дети услышали произведение Ю. Яковлева «Девочка с Васильевского острова». Прозвучали патриотические стихи в исполнении ребят и взрослых. О подвиге солдата-героя рассказал курсант Пермского высшего военного училища. В конце утренника прозвучали песни о мире и о войне.

Для проверки знаний о городах-героях был организован контрольный эксперимент. Индивидуальные беседы с ребятами показали, что в их знаниях обнаружались существенные изменения.

Формирование общественных представлений и положительных отношений к ним – сложный процесс. Нужно не только добиваться, чтобы дошкольники усвоили некоторые понятия, получили определенную сумму знаний, но и выразили свое отношение к ним. Это ярко проявилось в детских рассказах о героях войны, которые отличались осмысленностью, логичностью изложения и эмоциональностью.

Важно отметить и то, что из большого количества материала дети самостоятельно выбирали значимые факты.

Анализ результатов контрольного эксперимента свидетельствует о том, что знания о городах-героях стали значительно богаче (представления о героизме солдат и всего советского народа в годы Великой Отечественной войны полнее и четче).

Изменилась качественная характеристика общественных представлений дошкольников. Так, если в начале экспериментальной работы только 10 % детей из числа обследуемых имели представления о городах-героях, то к концу ее – 85 % обнаружили довольно широкий круг знания. И только – 15 % показали недостаточно полные, систематичные знания. Изменились не только знания, но и отношения. У ребят появился устойчивый интерес к историческим событиям. Они часто задавали вопросы: «Как началась война?», «А как наши брали Берлин?», «А почему Берлин не вся ГДР?».

Нередко можно услышать: «А мне дедушка рассказывал про партизан...», «А мне папа читал интересную книгу про войну...».

Ярко проявилось желание прочесть книги военной тематики, стремление пополнить выставку в группе значками, книгами, открытками о городах-героях, вырезками из газет и журналов, рассказать о виденном по телевизору, о кинофильмах о войне.

Итак, в ходе эксперимента подтвердилось предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста можно сформировать знания о городах-героях, которые оказывают на них огромное влияние, воспитывая чувство гордости за свою страну, любви к советскому народу.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Севастьянова Г.Е. Формирование представлений о городах-героях у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание личности ребенка дошкольного возраста: республиканский сборник / отв. ред. Л.П. Князева. – Пермь, ПГПИ, 1977. – С. 66–77.

Т.Э. Токаева

Ребенок в мире физической культуры

Новый этап в развитии современного общества определяет систему общечеловеческих ценностей, в том числе ценность жизни, здоровья, работоспособности, позитивного мироощущения, оптимизма. Эти ценности человек присваивает благодаря освоению физической культуры.

Несмотря на всеобщую распространенность термина «физическая культура», многое в его трактовке вошло в противоречие с жизнью, нуждается в критическом осмыслении и уточнении. На существенные пробелы в теории физической культуры указывают Г.Г. Наталов, В.К. Бальсевич, А.А. Даугс, Р.М. Валиахметов, Е.А. Голощанов, Л.И. Лубышева, Ю.М. Николаев, В.Н. Селуянов, С.М. Сичивица, В.И. Столяров и др.

Современная теория физической культуры не позволяет ответить на многие вопросы, связанные с возникшей кризисной ситуацией, ее устранением и перспективами развития. По справедливой оценке Г.Г. Наталова, эта теория страдает неопределенностью и противоречивостью содержащихся в ней научных представлений, логической неупорядоченностью системы знаний, наличием познавательно-психологического барьера в виде теорий и учений, исчерпавших свой потенциал и тормозящих дальнейшее развитие.

Возникшая понятийная путаница препятствует адекватному отражению происходящих процессов, лишает практическую работу по организации физкультурно-оздоровительной деятельности теоретической базы, тормозит использование оправдавших себя на практике результатов научных

исследований и опыта. Возникла необходимость в пересмотре целого ряда утвердившихся канонов и положений.

В первую очередь логическому уточнению, с точки зрения аксиологического подхода, подлежит само понятие физической культуры как ценности социума.

Что такое физическая культура? Исторически определенный тип и формы организации жизни и деятельности людей, включающие все многообразие факторов влияния на здоровье и физическое развитие человека, или только физические упражнения, физическая тренировка, определенный уровень физической или спортивной подготовленности?

Ответ на поставленный вопрос имеет важное научно-практическое значение, поскольку теоретическая неясность в этом основополагающем моменте отрицательно сказывается как на развитии науки о физической культуре в целом, так и на организации физического воспитания дошкольников в частности.

Организационные проблемы физической культуры особенно трудны для исследования потому, что они непосредственно касаются образа жизни различных возрастных и социальных слоев населения, отягощенного самыми различными обстоятельствами. В образе жизни замысловато переплетаются объективное и субъективное, сознательное и стихийное, индивидуальное и общественное, социальное и биологическое, что с трудом поддается познанию и регулированию.

Многофакторность физкультурно-оздоровительной деятельности, обусловленная таким многообразием природного и социально-экономического окружения человека, усложняет практическую организацию физической культуры. Это повышает роль теории и методологии исследования, диктует необходимость поиска новых подходов. Поскольку прежние методы исследования оказались недостаточно дееспособными, то приходится отказываться от многого, что было связано с ними.

Результаты многолетних исследований дают нам основание трактовать физическую культуру, с одной стороны, как часть культуры, что предполагает

наличие области совпадения культуры вообще и физической культуры, в роли которой выступает социальная память, обеспечивающая хранение и передачу последующим поколениям норм и правил, в том числе и физкультурно-оздоровительной деятельности; с другой – как стиль поведения, соответствующий социально одобряемым нормам и проявляющийся в социально-психологических характеристиках субъектов межличностного взаимодействия, в ориентированности ведущих групп отношений, спроецированных на физическую культуру, в занимаемой субъектом позиции (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.И. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов, А.Н. Ильин и др.); и, наконец, – как сумму способов организации физкультурно-оздоровительной деятельности, соответствующих принятым в обществе правилам поведения (Т.И. Бабаева, Е.Д. Белова, А.В. Мудрик и др.).

Такой подход к определению физической культуры личности обусловлен тем, что он позволяет определить структуру физической культуры личности, в том числе и ребенка дошкольного возраста.

С этих позиций, а также основываясь на положении о структурной организации личности (Б.Г. Ананьева) возможно определить не только структуру физической культуры, но и их иерархические отношения, учитывая субординационный и координационный принципы.

Согласно субординационному принципу, в структуре «физическая культура личности» в качестве базовой может быть выделена подструктура, отвечающая за освоение субъектного опыта социально одобряемой физкультурно-оздоровительной деятельности. Приоритетная роль данной подструктуры в структуре изучаемого феномена обусловлена иерархической подчиненностью всех остальных подструктур нормам и стереотипам физической культуры, принятым в обществе.

Остальные подструктуры, образующие физическую культуру личности и определяющие субъектные отношения, освоение позиции реализуемой субъектом в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности, уровень

развития двигательных умений и способности индивида к саморегуляции, связаны с собой по координационному принципу построения и поэтому не имеют ярко выраженной иерархической подчиненности.

Определение структуры физической культуры личности с позиций дошкольной педагогики позволило выявить особенности данного феномена развивающейся личности детей дошкольного возраста.

Таким образом, структура физической культуры развивающейся личности дошкольника имеет четыре подструктуры:

1. освоение опыта предшествующих поколений, определяющих нормы и правила физкультурно-оздоровительной деятельности, проявляющиеся, в уровне усвоения знаний, представлений, двигательных навыков и способностей, адекватных психофизическим возможностям ребенка;

2. формирование отношения индивида к себе, окружающим как субъектам деятельностного освоения физической культуры и способам физкультурно-оздоровительной деятельности;

3. формирование позиции субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности, обеспечивающей реализацию выработанных в обществе норм физической культуры;

4. становление способности ребенка к саморегуляции в процессе освоения и присвоения физической культуры.

Для приобщения развивающейся личности ребенка к физической культуре необходим ряд условий.

В связи с этим педагогические условия для развития ребенка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности, усваивающего ценности физической культуры, должны включать:

– использование программ, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, рекомендованных Институтом физиологии РАО («Разговор о правильном питании», «Приключения в стране здоровья»), региональные программы «Азбука здоровья», «Система» и т.п. Подобные

образовательные программы должны носить модульный характер или включаться в образовательный процесс в качестве регионального компонента;

- использование педагогических технологий, обеспечивающих освоение ребенком субъектной позиции в детской физкультурно-оздоровительной деятельности «Парная гимнастика», «Занимательная физкультура», «Креативная физкультура» и др;

- организацию субъект-субъектного взаимодействия детского сада и семьи в приобщении ребенка к физкультурно-оздоровительной деятельности (по сути речь идет о традициях ЗОЖ и физической культуры, которые позволяют включать ребенка в реальные отношения с близкими людьми (выполнение режима жизнедеятельности, питания, закаливания, двигательной активности и т.д.));

- готовность педагогов к реализации образовательной программы и творческому конструированию педагогического процесса на основе модели субъект-субъектного взаимодействия.

Проведенные нами исследования на экспериментальных площадках Пермской области показали, что целенаправленное создание подобных педагогических условий позволяет активно формировать субъектный опыт дошкольника.

Так, в ходе первого этапа, который мы условно назвали «Как много интересного в мире физкультуры и здоровья человека!», дети усваивали способы деятельности с дидактическими пособиями, схемами, графиками, моделями, обеспечивающие им под руководством взрослых накопление своих впечатлений, знаний, умений выделять те или иные объекты мира физической культуры и здоровья. Дети вместе со взрослыми учились контролировать свою деятельность с помощью дневничков здоровья, «копилков здоровья», альбомов самонаблюдений, «полянок счастья», «деревяшки здоровья» и т.п. Большое внимание было уделено созданию валеологических музеев или их фрагментов, в которых был сосредоточен дидактический материал «Познай себя» (пособия с органами чувств, приборы для измерения роста, веса, дыхания, физических

качеств человека и др.). Благодаря такой работе значительно повысился уровень представлений детей о мире физической культуре и здоровья, появились новые способы поведения. Однако дети затруднялись в объяснении своих субъектных впечатлений и им требовалась значительная помощь взрослого.

На втором этапе, который мы условно назвали «Почемучка», нам важно было упорядочить, структурировать первичные впечатления детей, проверить и определить их место в системе уже имеющихся знаний о ЗОЖ. С этой целью нами был разработан цикл игр в разнообразные путешествия – «Путешествие в страну Физкультурию», «Путешествие в страну Здравую», составлен «Спортивный словарик» для малышей. Для систематизации субъектного опыта детей и формирования своеобразного «детского ориентировочного идеала» мира физической культуры и здоровья мы применяли вариативные сенсорные эталоны, «языки» физической культуры – «язык» телодвижений, модели нравственно-этического поведения в жизнедеятельности, азбуки жизненно-важных движений, здоровьесберегающих процедур и др. Так, совместно с детьми составляли графики роста детей от осени к весне, от группы к группе, заполняли листочки заботы о своем здоровье, которые дети вели круглый год, заполняя его цветом. Затем путем сравнения результатов долговременных наблюдений за своим самочувствием, физическим развитием дети с помощью взрослых могли устанавливать причинно-следственные связи между заботой о своем здоровье и самочувствием и т.п., объясняющие малышу характер наблюдаемых явлений. Однако детям все еще трудно было освоить умение прогнозировать и планировать самостоятельную физкультурно-оздоровительную деятельность, трудно было предвидеть, как будет развиваться реально или в воображаемом плане ход событий.

Эти задачи мы решали на третьем этапе формирования субъектного опыта, который мы назвали «Подумай, что будет, если?» В течение этого этапа происходило дальнейшее упорядочивание и структурирование впечатлений детей, они осваивали алгоритмы поведения в разных жизненных ситуациях (поведение в опасных ситуациях дома, на улице, стадионе, и т.д. Наши

исследования подтвердили, что при развитии субъектного опыта детей необходимо учитывать их возрастные особенности: постепенное увеличение степени проявления их самостоятельности, инициативы, активности в использовании средств и способов взаимодействия с миром физической культуры и здоровья, в выборе объектов познания, о которых они хотят получить новую полезную для здоровья информацию, расширить и углубить ее. Такой путь приводит к увеличению компетентности детей – расширению их знаний о способах сохранения своего здоровья и здоровья других людей, а самое главное, способствует формированию субъектных отношений (сознательности, избирательности, интереса и т.п.) к возрастанию их возможностей активно пользоваться своим субъектным опытом.

Таким образом, названные условия позволяют ребенку органично войти в мир физической культуры и усвоить ценности этой культуры.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Токаева Т.Э. Ребенок в мире физической культуры // Проблемы аксиологического подхода в дошкольном образовании: теория и практика: матер. междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 25-26 мая 2005 г.): в 2 ч. / под ред. Л.В. Коломийченко, Л.С. Половодовой, О.Р. Ворошиной, Н.А. Зориной; Перм. Гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – Ч. II – С. 125–129.

С.Б. Фадеев

**Воспитательный потенциал народной культуры
в формировании гендерной толерантности детей дошкольного возраста**

Обновление современного российского образования сопровождается интенсивным поиском путей совершенствования различных компонентов педагогического процесса во всех звеньях образовательной системы. Не составляет исключения в этом дошкольное образование, являющееся начальной ступенью общего психического, личностного и социального развития. Среди многих проблем его организации особое место в настоящее время занимают

вопросы, связанные с формированием толерантности как интегративного личностного образования.

В нормативных документах и декларациях как международного, так и федерального уровня подчеркивается значимость формирования толерантности, а также необходимость создания условий (педагогических, социальных и политических) для воспитания данного личностного образования («Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод», «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация прав ребенка», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация принципов толерантности», Конвенция ООН «О правах ребенка» и др.).

В статье 2 закона Российской Федерации «Об образовании» прописываются принципы, на которых строится государственная политика в области образования, одним из них является «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, ... уважения к правам и свободам человека...».

Толерантность традиционно рассматривалась как веротерпимость или политическая терпимость государства (к церкви или в отношении инакомыслящих). Дж. Локк отмечал, что принцип толерантности имеет реальный смысл лишь в отношениях между представителями различных конфессий, если они не подрывают самих оснований общественной жизни.

Проблема формирования толерантности впервые возникла в западной культуре именно на религиозном уровне, а религиозная толерантность положила начало осмыслению возможности проявления толерантности в других социальных сферах.

Толерантность как идеальный принцип способствовала объединению общества после того, как было разрушено его религиозное единство. В.А. Васильев говорил о том, что в ходе защиты прав граждан был накоплен определенный демократический опыт реализации идеи толерантности, приобретающий особую актуальность в период коренных общественных преобразований.

Толерантность как сложное личностное образование многоаспектно. В зависимости от разновидности сфер социального взаимодействия в современной научной литературе рассматриваются особенности межличностной, конфессиональной, межнациональной, этнической, возрастной и иных видов толерантности. И, несмотря на довольно обширный спектр исследований в данном направлении, вопросы, связанные с изучением формирования понимающего, принимающего и уважительного отношения к людям другого пола, то есть гендерная толерантность, остаются мало изучены в системе, как общего, так и дошкольного образования. Признание учета половых различий детей в образовательном процессе в качестве основного принципа его организации, наличие широкого спектра работ по различным аспектам полоролевой социализации детей дошкольного возраста не привело к детальному изучению проблемы формирования основ гендерной толерантности в данном возрастном периоде.

В работах русских мыслителей, ученых, деятелей культуры терпимость рассматривалась как искусство «отыскивания середины», политическая умеренность и гражданская мужественность, допущение чужой свободы, сочувственное отношение (В. Соловьев, В. Розанов, И.Я. Данилевский, Н.А. Бердяев, Л. Толстой, Ф. Достоевский, С.Л. Франкл и др.).

Основная трудность при формулировании универсального понятия «толерантность» связана с тем, что данный феномен многоаспектен в различных областях знаний (педагогике, психологии, теологии, философии и др.). Также следует отметить и то, что понимание данного феномена различно в разных языковых культурах. В английском языке толерантность означает готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь, во французском – уважение свободы другого, его взглядов и поведения. В китайском, арабском, персидском языках толерантность определяется как великодушная снисходительность, сострадание, терпение, то есть является своеобразным синонимом «терпимости».

Проведя анализ данного феномена, можно сделать вывод о том, что данное личностное образование включает готовность и способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение других, принимать других такими, какие они есть и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия и многомерности человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к признанию преобладания какой-то одной точки зрения.

Терминологическая неопределенность понятия толерантности, обусловленная многомерностью его изучения в рамках разных наук о человеке, связана также с видовым разнообразием проявления данного качества, предопределяемого спецификой социальных контактов между людьми разного возраста, статуса, пола, национальности и др.

В работах по данному направлению достаточно широко изучаются сущностные характеристики и особенности формирования межличностной, этнической, национальной толерантности, но лишь немногие авторы в классификации данного образования выделяют его отдельный вид – гендерную толерантность (Н.И. Андреева, О.А. Борисова, Л.В. Коломийченко, Е.А. Конышева).

Гендерная толерантность предполагает признание равного правового и морального статуса представителя противоположного пола, понимание и принятие его внешних и внутренних особенностей, умение устанавливать с ним субъект-субъектные отношения. Н.И. Андреева рассматривает гендерную толерантность как средство разрешения гендерного конфликта, в основе которого лежит половая дискриминация. Под ней понимается объективное, непредвзятое отношение к представителям другого пола. По мнению О.А. Борисовой, гендерная толерантность – это возможность одновременного существования разнообразных форм проявления гендерных практик и право свободного, неограниченного выбора и обозначение собственной гендерной

принадлежности. Она должна подкрепляться определенными гарантиями со стороны социального окружения.

В нашем исследовании под гендерной толерантностью рассматривается сложное личностное образование, включающее когнитивную, эмоционально-чувственную и поведенческую сферы, которое проявляется в принимающем, понимающем и уважительном отношении к представителям своего и противоположного пола.

Параметральные характеристики гендерной толерантности представлены показателями, степенью их проявления, критериями оценки и уровнями ее сформированности.

К показателям когнитивной сферы относятся знания о специфике проявлений людей своего и противоположного пола (особенности, внешнего вида, поведения, доминирующих видов деятельности, интересов и др.), о допустимости поведения, ситуативно не соответствующего стереотипным проявлениям феминности и маскулинности, о необходимости принимающего и понимающего отношения к разным формам полоролевого поведения.

Эмоционально-чувственная сфера включает проявление интереса к особенностям развития и поведения людей своего и противоположного пола, потребности в проявлении эмпатии, социально значимых мотиваций коммуникативных контактов с представителями своего и противоположного пола.

Показатели поведенческой сферы отражают совокупность способов взаимодействия людей разного пола соответствующим нормам гендерной культуры, проявление принимающей, понимающей позиции в ситуациях, ситуативно не адекватных специфике полоролевого поведения.

Критерии оценки степени проявления обозначенных показателей следующие: в когнитивной сфере – объем и аргументированность знаний, их связь с личным опытом; в эмоционально-чувственной – устойчивость интересов и потребностей, внешняя выраженность эмоциональных проявлений; в поведенческой – стабильность поведенческих реакций, их адекватность полу ребенка, их соответствие нормам психосексуальной культуры.

Проблемы формирования гендерной толерантности достаточно полно разработаны в современной науке, но необходимо отметить, что в большей части исследований они представлены в контексте общей педагогики.

Изучению данного феномена в период дошкольного детства посвящены лишь отдельные работы психолого-педагогической направленности.

Так, к примеру, в исследовании Е.А. Коньшевой впервые доказана возможность формирования гендерной толерантности в старшем дошкольном возрасте. Уточнено определение понятие гендерной толерантности применительно к старшему дошкольному возрасту. Определены компоненты, показатели, критерии гендерной толерантности как интегративного личностного образования дошкольников. Разработан и апробирован диагностический инструментарий для определения уровня сформированности компонентов и показателей результативности объекта исследования.

Формирование гендерной толерантности осуществляется как стихийно, так и в ходе целенаправленного процесса полового воспитания. Как целостная педагогическая система половое воспитание представлено программно-целевым, технологическим и контрольно-оценочным компонентами.

Цель, задачи, содержание полового воспитания детей дошкольного возраста как одного из важнейших факторов, обеспечивающих становление маскулинных и феминных качеств, способствующих формированию основ понимающего, принимающего и уважительного отношения к представителям своего и противоположного пола, представлены в современных вариативных программах (Н.Е. Татаринцева, Л.В. Коломийченко, И.П. Шелухина и др.).

Среди многих средств, обеспечивающих своевременное и качественное развитие человека в период дошкольного детства, особое место занимает народная культура, имеющая высочайший воспитательный потенциал в силу своих специфических особенностей: доступности детскому восприятию, яркости и колоритности элементов, синкретичности, созвучности витагенному опыту. Ее развивающие возможности детально изучены по отношению к задачам эстетического, умственного, патриотического, трудового воспитания

дошкольников. Вместе с тем воспитательный потенциал народной культуры как педагогического средства не изучался в процессе формирования гендерной толерантности детей дошкольного возраста.

Современная дошкольная педагогика располагает большим числом научных исследований, посвященных проблеме изучения воспитательного потенциала народной культуры и убедительно подтверждающих значение ее определенных элементов в формировании социально значимых личностных качеств: трудолюбие, гостеприимство, благородство, достоинство, патриотизм (Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Е.А. Барахсанова, Л.Д. Вавилова, Л.В. Любимова, С.Н. Султанов, Т.В. Черник, Л.С. Ядрихинская и др.).

В фундаментальных исследованиях Г.Н. Волкова культура рассматривается как созданное и накопленное человечеством богатство (материальное и духовное), которое служит дальнейшему развитию (культивированию), приумножению созидательных, творческих возможностей, способностей общества и личности или, иначе говоря, экономическому, социальному, политическому, то есть обозначает ее универсальные организации в процессе прогрессивного развития человечества.

По мнению Л.В. Коломийченко, народная культура – это совокупность ценностей группы людей, объединенных сходством языка (славянская, тюркская, финно-угорская и др.) и общностью обрядов и традиций. Возникающая изначально в первичных племенных объединениях, она отличается определенной долей «простоты», синкретичности и поэтому является доступной детям с рождения. Передаваемая «изустно», она обогащается различными вариациями и представляет огромный интерес для ребенка в плане познания богатства и красоты традиций, праздников, обрядов.

Фундаментом народной культуры, по мнению Э.С. Маркаряна, являются традиции и обряды, выступающие в качестве эффективного средства социального регулирования: они способствуют интериоризации групповых норм и ценностей, групповой солидарности, утверждению новых жизненных состояний, формированию полоролевых стереотипов.

Развивающие возможности народной культуры, в частности народных сказок, в большинстве исследований рассматриваются в аспекте патриотического и художественно-эстетического воспитания. Вместе с тем воспитательный потенциал народной культуры значительно шире, но не вполне востребован в решении ряда образовательных задач, в том числе в формировании гендерной толерантности.

В исследованиях по проблемам приобщения детей к традиционной народной культуре, ее использованию в процессе воспитания и развития детей подтверждается идея о том, что элементы народной культуры несут четкие, жесткие стереотипы полоролевого поведения. Традиционно в них представлены смысловые ценности, дифференцированные по половым признакам: специфика мужских и женских видов деятельности, обрядовые действия, костюм, поведение в различных жизненных ситуациях.

Вместе с тем в отдельных элементах народной культуры, и в первую очередь в фольклорных произведениях, имеют место действия, поступки, личностные характеристики литературных героев, проявляющиеся в контексте андрогинного поведения: сильная, мужественная, решительная женщина; нежный, ранимый мужчина.

Выбор литературных произведений осуществлялся по принципу отраженности в них различных характеристик межполовых отношений, возможности изменения (при творческом рассказывании) полоролевого поведения или характеристик героя (возраст, характер и т.д.), наполненности отношений людей разного пола толерантным содержанием, возможности реализации в них гендерно нестереотипных моделей поведения.

Например, в сказках, используемых в теме «О дружбе и любви», («Иван-царевич и Серый волк», «Василиса Прекрасная», «Сивка-Бурка», «Царевна-лягушка»), находят отражение яркие проявления дружеских и уважительных отношений между людьми разного пола, задаются модели взаимодействия в конкретных жизненных ситуациях, демонстрируются эталоны нравственных поступков, гендерно стереотипного и нестереотипного поведения.

Особое внимание в подборе народных сказок, былин было уделено образам героев, проявляющих неспецифическое полоролевое поведение (сильная, мужественная Забава-Путятишна, бедный и испуганный заяц в сказке «Заюшкина избушка»).

Процесс знакомства детей с произведениями и дальнейшие беседы по прочитанному в основном были направлены на формирование когнитивного компонента гендерной толерантности, а также на стимулирование эмоциональных проявлений в восприятии и оценке поведения героев. Обсуждение поступков, системы взаимоотношений и личностных качеств литературных персонажей способствовало формированию эмоциональной идентификации, эмпатии; осознанию нравственных эталонов поведения. После чтения сказки «Сивка-Бурка» проводилось обсуждение специфики полоролевого поведения литературных героев: Ребята, что значит заботиться о другом? Заботилась ли Сивка-Бурка об Иване? В чем проявлялась ее забота? Что вы можете рассказать о Сивке, какая она? Почему Сивка-Бурка заботилась об Иване? Был ли Иван добр и милосерден к Сивке-Бурке? В чем это проявлялось? Как вы думаете, можно ли сравнить Сивку-Бурку с девушкой-другом и почему? Какие качества Сивки-Бурки вам нравятся? Можно ли сказать, что она поступила как настоящая женщина? Кто из ваших друзей мог бы поступить так же благородно, как Сивка-Бурка?

В ходе обсуждения литературных произведений внимание детей концентрировалось на особенностях маскулинных и фемининных проявлениях литературных героев в разных жизненных ситуациях, созвучных витагенному опыту детей; конкретизировались представления о «настоящих» мужских и женских поступках («благородство», «достоинство», что предусмотрено в программе Л.В. Коломийченко), возможности вариантов поведения в измененных условиях.

Поиск путей совершенствования целенаправленного процесса полового воспитания детей дошкольного возраста, способствующего формированию

основ гендерной толерантности в нашем исследовании, осуществляется в контексте развивающих возможностей народных сказок.

Анализ исследований по обозначенной проблеме позволил определить ряд условий, гипотетически целесообразных в процессе формирования гендерной толерантности посредством приобщения детей к народной культуре:

- концептуальной определенности основных, соответствующих сферам личностного развития параметров (показателей, критериев оценки, уровней) гендерной толерантности как интегративного личностного образования;

- разработанности и соотнесенности всех структурных компонентов становления гендерной толерантности как единой целостной педагогической системы (программно-целевого, технологического, мониторингового);

- целенаправленного подбора литературных произведений, включающих яркие, образные нестандартные проявления полоролевого поведения в различных ситуациях взаимодействия;

- грамотного технологического сопровождения педагогического процесса, направленного на восприятие, анализ, творческое преобразование литературных произведений в контексте андрогинных проявлений героя.

А.М. Федотова

Программа экологического воспитания дошкольников

«Пермский край – мой родной край»

Программа экологического воспитания детей дошкольного возраста «Пермский край – мой родной край» – это заказ Департамента образования и науки Пермской области. Она разрабатывалась в соответствии с «Программой стабилизации и развития образования Пермской области на период до 2000 г.», в которой подчеркивалась актуальность создания регионального компонента экологического образования и внедрения его в практику образовательных учреждений, в том числе детских садов как начальной ступени в системе непрерывного экологического образования.

Впервые программа была опубликована в межвузовском сборнике научных трудов в 1996 г. (Пермь). В последующие годы программа и технология ее реализации апробировалась в ДООУ № 333 Мотовилихинского района г. Перми и детских садах № 20, 25, 74, 85, 286, 406. Нашу программу мы назвали «Пермский край – мой родной край», заложив в само название главную идею: воспитание начал экологической культуры детей дошкольного возраста на основе знакомства с родным краем. Мы убеждены в том, что экологическое воспитание неразрывно связано с воспитанием любви к малой родине, а любовь к малой родине – основа воспитания любви к Отечеству.

В содержание программы включены знания о человеке как представителе живого мира природы и о среды его обитания. Мы опирались на положение известного эколога Н.Ф. Реймерса, который утверждает, что среда обитания, среда жизни человека состоит из четырех взаимосвязанных компонентов – подсистем: собственно природной среды (леса, луга, водоемы), искусственной среды (дома, дороги, транспорт), порожденной агротехникой среды (поля, сады, парки), социальной среды (общество).

Разрабатывая содержание региональной программы экологического образования и воспитания детей, мы использовали это положение как основополагающее, принципиально отличающее нашу программу от других. Ее особенность состоит в том, что среда обитания (среда жизни) человека представлена как окружающий мир, в котором люди, природный и социальный мир неразрывно взаимосвязаны. Человек, используя материалы природы, создал богатства окружающего мира: города и села, сады и парки, транспорт, искусство, образование, здравоохранение. Он разработал этические нормы и правила отношения между людьми и миром природы. Такое содержание программы позволяет уже в дошкольном возрасте начать формирование целостного представления о человеке как биосоциальном существе, об окружающем мире и месте человека в нем, об ответственности человека за состояние общего дома всех живых существ, живущих на планете Земля. На наш взгляд, содержание программы создает благоприятные предпосылки для

освоения дошкольниками таких общечеловеческих ценностей, как красота, добро, любовь, счастье, здоровье, общение, познание, труд и т.д.

Научной основой программы являются современные философско-исторические концепции отношения человека и природы, утверждающие необходимость формирования нового типа экологического сознания с первых лет жизни человека; концепция А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода, об амплификации психического развития ребенка, предполагающей максимальную реализацию его возможностей в специфически детских видах деятельности; концепция Л.А. Венгера о развитии познавательных способностей в дошкольном возрасте, об усвоении ребенком выработанных человечеством эталонов и критериев оценки; исследования Н.Н. Кондратьевой, С.Н. Николаевой, Е.Ф. Терентьевой, А.М. Федотовой, И.А. Хайдуровой и других, доказывающие возможность формирования элементов экологического сознания у старших дошкольников; положения Н.Ф. Реймерса о потребностях человека и среде жизни, удовлетворяющей их разнообразие.

Региональный компонент в программе представлен первоначальными знаниями об особенностях географического положения Пермского края, его растительного и животного мира, природных богатств, истории, культуры.

Содержание и объем представлений об окружающем мире определены с учетом возрастных особенностей: для детей младшего и среднего возраста окружающий мир – конкретное окружение, с которым они постоянно общаются; для старшего возраста – в более широком плане: это район проживания, город, Пермь как областной центр, Пермский край, Россия, планета Земля.

Ребенок дошкольного возраста осваивает окружающий мир на предметно-деятельностной и эмоционально-чувственной основе. Формирующаяся в этот период наглядно-образная картина мира является важнейшим фактором развития экологической культуры личности на следующем этапе жизни, т.е. в младшем школьном и подростковом возрасте. В связи с этим особую значимость имеют разные виды деятельности, дающие

ребенку возможность непосредственно и опосредовано общаться с окружающим миром: наблюдение, экспериментирование, практическая деятельность по созданию условий для живых организмов, поддержанию чистоты, красоты, порядка в окружающей социоприродной среде; разные виды игр, создание произведений изодетельности на основе впечатлений от наблюдений природного и социального мира, общение со сверстниками и взрослыми, обмен информацией, просмотр книг, телепередач.

Разнообразная деятельность естественным образом связывает экологическое воспитание со всем процессом развития ребенка.

Содержание программы направлено на развитие у дошкольников начал экологической культуры и предполагает решение следующих задач:

- формировать у детей элементарные экологические представления о человеке как биосоциальном существе и среде его жизни – «окружающем мире», о связях в мире природы и между человеком и природой;
- воспитывать осознано бережное отношение ко всему природному (человеку, растениям, животным, объектам неживой природы) и предметам рукотворного мира;
- формировать практические умения разнообразной деятельности, направленной на сохранение и улучшение социоприродной среды;
- способствовать воспитанию любви, чувства гордости за родной край, своей причастности к его истории и культуре;
- развивать познавательный интерес к знаниям о родном крае.

Программа состоит из двух взаимосвязанных разделов: «Человек и разнообразие его потребностей» и «Пермский край – моя малая родина». Каждый раздел включает несколько подразделов – узловых тем.

Раздел 1

Мир вокруг человека.

Организм человека.

Разнообразие потребностей человека.

Дом человека.

Семья человека.

Детский сад.

Раздел 2

Улицы, парки, скверы и площади города, села.

Город, село – общий дом для всех живущих в нем людей.

Город Пермь – главный город Пермского края.

Кама – многоводная река Пермского края.

Леса и луга Пермского края.

Природные богатства Пермского края.

История Пермского края.

Охрана природы Пермского края.

Земля – наш общий дом.

Познавательные и речевые умения.

Трудовые умения и навыки, участие в природоохранительной деятельности.

Отношение к взрослым и сверстникам, предметам рукотворного мира, к природе.

Первый раздел программы дает ребенку знания о себе самом, о работе своих внешних и внутренних органов, о собственных возможностях. Эти знания способствуют развитию внимания к своему физическому и психическому здоровью, пониманию состояния и потребностей людей, животных, растений; являются основой для воспитания осознанно бережного отношения ко всему живому. Ребенок узнает о том, что человек имеет общее с другими живыми существами, но отличается от них разумностью, умением трудиться и создавать все необходимое для жизни, для удовлетворения разнообразных потребностей. Как разумное существо он несет ответственность за состояние окружающей среды.

Цель второго раздела программы – сформировать обобщенное представление «окружающий мир человека», включающее знания о естественной и преобразованной человеком природе, рукотворном мире,

созданном многими поколениями людей, живших на земле Пермской; о людях, живущих в настоящее время и создающих своим трудом условия для удовлетворения материальных и духовных потребностей; представления об отношении людей друг к другу, к природе, к культуре, к истории своего края.

При отборе конкретных знаний учитывалось, что они выполняют в процессе экологического воспитания детей триединую функцию: несут информацию; вызывают эмоции, чувства, отношение; побуждают к поступкам. Знания о ближайшем окружении, в котором ребенок растет и развивается, постепенно формируют осознание того, что от него, как человека, зависят чистота, красота, порядок, что он, будучи дошкольником и младшим школьником, может вносить посильный вклад в сохранение и улучшение социоприродной среды микрорайона и района проживания, а затем и города. Особое значение имеет развитие у детей оценочного отношения к фактам, событиям, поступкам сверстников, взрослых людей, к собственным поступкам, способствующего объективному пониманию социальной действительности.

Интересная доступная информация о дальнем окружении – лесах, лугах, реках, природных богатствах, об истории родного села, города – развивает познавательный интерес к прошлому и настоящему места проживания, который постепенно перерастает в чувство любви к малой родине, чувство уважения к людям, жившим и живущим на Пермской земле, чувство собственного достоинства: «Я – пермяк», «Я – уралец», «Я родился и живу в Перми (Кунгуре, Березниках и т.д.)», «Мой город знает вся страна!».

Программа рассчитана на детей 4–7 лет. К ней разработана технология, представленная комплексным перспективным планом, в котором определена работа с детьми на каждую неделю месяца, с сентября по май, для всех возрастных групп. План обеспечивает системный педагогический процесс экологического воспитания детей. Основой педагогического процесса являются постепенно усложняющиеся занятия, связанные с работой в повседневной жизни. Проведение целевых прогулок и экскурсий, чтение художественной и познавательной литературы, организация разных видов игр,

конструирование, знакомство с произведениями искусства, рисование иллюстраций к рассказам и сказкам, развлечения, подготовка к праздникам способствуют накоплению представлений и обеспечивают активность детей на занятиях. Дошкольники включаются в беседу, высказывают собственные суждения по поводу наблюдаемых явлений, формулируют правила поведения в социоприродной среде.

Для разработки плана использован алгоритм: одно занятие в неделю, реализующее содержание программы; занятие по изобразительной деятельности, тема которого связана с темой познавательного занятия; наблюдения и труд на прогулках; темы разговоров для индивидуальной работы с детьми. Ко всем занятиям указана цель (программное содержание), материал, примерный ход занятия, но не конспекты. План, на наш взгляд, дает возможность воспитателю проявить творчество и разработать несколько вариантов одного и того же занятия. Хорошие результаты получаются в детских садах, имеющих параллельные возрастные группы детей.

Кроме занятий, реализующих программу, в перспективный план включены традиционные занятия: обобщающие беседы о временах года, о домашних и диких животных, о зимующих и перелетных птицах, о труде хлеборобов и т.д. Эти обобщающие беседы необходимы. Они способствуют формированию экологических знаний, а именно: о приспособленности живых организмов к изменениям среды обитания. Здесь воспитатель учит детей выделять существенные и характерные признаки предметов, устанавливать связи и зависимости, сравнивать, классифицировать, делать выводы и умозаключения, развивает речь-доказательство.

Объем информации для детей седьмого года жизни значительно увеличивается, поэтому, кроме занятий, рекомендуем использовать такие формы педагогической работы, как клуб или познавательные вечера. Советы по организации клуба, содержание познавательного материала, методика проведения «заседаний» даны в пособии, но обращаем внимание воспитателей на то, что клуб не является обязательным для реализации программы. Для

организации познавательных вечеров рекомендуем использовать советы авторов программы «Радуга» (1997, с. 43).

Опыт работы показал, что на заседании клуба дети с интересом приобретают исторические или географические знания о родном крае. Непременное условие для воспитателя: знания, которые он передает детям, должны быть научными, адаптированными в соответствии с возрастом детей. Для уточнения и расширения знаний взрослых в настоящее время издано достаточно популярной историко-географической, краеведческой литературы.

Предлагаемые темы занятий и заседаний клуба требуют нетрадиционного проведения и нетрадиционного наглядного материала. Для формирования представлений о человеке, его потребностях, условиях их удовлетворения предлагаем использовать готовые модели и моделирование, экспериментирование, таблицы из серии «Человек и охрана здоровья», макеты дома человека, улицы, графические правила бережного отношения к здоровью и т.д.

Для формирования историко-географических представлений о родном крае нужны физические карты России, Урала (желательно), Пермской области, планы города, района и микрорайона детского сада, крупные портреты известных людей, живших и живущих в городе, фотографии памятников истории и культуры, достопримечательностей, красивых зданий, уголков природы, изображения гербов города и страны, государственного флага и т.д.

Желательно иметь уголок крестьянской избы, предметы крестьянского труда и быта или их иллюстрации.

Педагогический коллектив может изготовить самостоятельно многие наглядные пособия, включая фильмы. Опыт работы показал, что, кроме физической карты Пермской области, нужна самодельная карта, с которой дети «работают»: находят местоположение своего города, совершают путешествие по Каме, в заповедник Басеги и т.д. Желательно иметь «ленту времени», где представлена в картинках история родного края с глубокой древности до настоящего времени.

В планах определена работа по подготовке и проведению праздников и природоохранных акций: «День Победы», «День Земли», «День птиц», «Зеленая елочка – живая иголочка», «Береги первоцветы». Учебный год во всех возрастных группах заканчивается праздниками: для детей 4–5 лет – «Прощай, весна! Здравствуй, лето!», для детей 6 лет – «Город Пермь – мой родной город», для детей 7 лет – «Пермский край – моя малая родина».

На праздниках со старшими детьми подводится итог работы по программе за год. Это должно быть необычное, яркое мероприятие, к которому дети и воспитатели готовятся заранее: организуют выставку наглядных пособий и результатов детского творчества (макеты, карты, книги, фотоальбомы о Пермском крае, рисунки, поделки, плакаты, фотографии). На праздник приглашают гостей, это родственники детей, сотрудники детского сада. Дети рассказывают, что они узнали о своей малой родине, и получают первый «документ об образовании» – диплом юного краеведа; принимают поздравления от заведующей и гостей.

Знакомство с конкретными растениями, животными, явлениями неживой природы, сезонными изменениями в технологии представлено кратко. Но в соответствии с фенологическим календарем города Перми указано, какие наблюдения воспитатель может провести в ту или иную неделю месяца; приведены народные названия месяцев, пословицы, поговорки, приметы. Третья неделя каждого месяца отводится заполнению календаря наблюдений за сезонными изменениями, по методу С.Н. Николаевой. Мы убеждены, что этот календарь при правильном его ведении является средством экологического образования. В обобщающих беседах о временах года календарь – это основной наглядный материал.

В технологию хорошо «вписались» занятия по изобразительной деятельности, предлагаемые Т.Г. Казаковой и Т.С. Комаровой; дидактические игры Л.В. Артемовой; беседы, игры С.В. Петериной по воспитанию культуры поведения; циклы наблюдений в уголке природы и на участке С.Н. Николаевой; опыты, наблюдения, беседы, праздники Н.А. Рыжовой. Воспитатель может

использовать и другие методические пособия, подобрать самостоятельно темы занятий по изобразительной деятельности в соответствии с конкретными условиями своего детского сада. Важно лишь учитывать, чтобы вся работа с детьми способствовала решению воспитательно-образовательных задач.

Работа по программе может стать более интересной и эффективной, если к ней будут привлечены родители и другие члены семьи ребенка. Они, по просьбе воспитателя, побывают с детьми в таких уголках родного города (села), куда силами ДОО невозможно организовать экскурсию, целевую прогулку, например, в Хохловке, в Кунгурской пещере. Они помогут ребенку составить рассказ об улице, на которой он живет, нарисовать самое привлекательное, увиденное в лесу, на лугу; найти ответы на интересные вопросы. Близкие люди помогут реально выполнять правила поведения в социоприродном окружении: заботиться о чистоте, красоте, порядке в семье, в своем дворе, на улице, в парке. Взрослые члены семьи, старшие братья и сестры могут участвовать в заседаниях клуба, присутствовать на заключительных мероприятиях, завершающих учебный год по программе. Тесная связь с воспитателями, вполне возможно, вызовет у родителей интерес к экологическим, историко-географическим знаниям о Пермской области – малой родине своего ребенка и желание помочь ему полюбить родной край.

К программе разработана диагностика, позволяющая проследить динамику продвижения детей в освоении знаний, умений, навыков, в определении характера формирующегося отношения к окружающему миру, а также определить результативность использования технологии реализации программы.

Программа в основном отвечает требованиям государственного образовательного стандарта дошкольного образования: разделам «Развитие экологической культуры детей», «Развитие представлений о человеке в истории и культуре», «Развитие элементарных естественнонаучных представлений».

Последовательная реализация программы требует от воспитателя творческого отношения и умения анализировать результаты своей работы с

учетом уровня развития детей, условий социоприродного окружения детского сада и понимания родителями значимости экологического воспитания.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование знаний о родном крае – не самоцель в работе педагога, а основа для воспитания осознанно бережного отношения к человеку, природе, к миру, созданному трудом человека, проявляющегося в конкретных поступках детей. Это длительный и трудный процесс, но получить реальные результаты возможно. Исследования и опыт работы убеждают, что потенциал ребенка в области интеллектуального и морального развития значительно выше, чем это принято считать. Между тем упущенные в дошкольном возрасте возможности впоследствии не восполняются или восполняются с трудом.

Программа «Пермский край – мой родной край» и технология ее реализации хорошо дополняют программу «Детство». Ее используют многие коллективы ДООУ Перми и Пермского края. Коллектив детского сада № 333, продолжая сотрудничать с автором программы, накопил опыт работы по экологическому образованию детей, который представлен в статьях и в пособии «Работаем по программе “Пермский край – мой родной край”», изданном в 2003 году.

Реализация первого раздела программы представлена конспектами занятий и другими формами работы с детьми старшего возраста, формирующими представления об организме человека и жизненно важных условиях: «Мой дом, моя семья», «Дом современного человека», «Кто заботится о детях в детском саду?». Работа с детьми по второму разделу программы отражена в конспектах занятий «Пермский край – лесной край», «Почему нас называют уральцами?», «Наша Кама – красавица и труженица», «В гостях у Хозяйки Медной горы», «Путешествие в заповедник Басеги» и других и комплексных мероприятий «Город Пермь – мой родной город», «Пермский край – моя малая родина». В пособие включены сценарии конкурсов педагогического мастерства воспитателей, материалы по истории Дня Земли и его проведению в детском саду.

Коллективом накоплен опыт использования сюжетных дидактических игр для знакомства детей младшего и среднего возраста с конкретными растениями и животными и для формирования на основе этих знаний первоначальных представлений об экосистемах «лес», «луг». Разработаны экологические сюжетно-дидактические игры для старших дошкольников «Как выжить в лесу летом?» и «Как выжить в лесу зимой?», «Необитаемый остров». В этих играх формируются представления о жизненно важных потребностях человека и условиях их удовлетворения.

В заключение следует отметить, что у коллектива детского сада № 333 экологическое воспитание остается приоритетным направлением в течение 10 лет, и определены задачи на период до 2009 года.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Федотова А.М. Программа экологического воспитания дошкольников «Пермский край – мой родной край» // Проблемы аксиологического подхода в дошкольном образовании: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Пермь, 25–26 мая. В 2 частях / под ред. Л.В. Коломийченко, Л.С. Половодовой, О.Р. Ворошниной, Н.А. Зориной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – Ч. I. – С. 37–44.

Е.В. Чертоляс

Правовой аспект образования детей дошкольного возраста в Российской Федерации

В Российской Федерации каждый имеет право на образование. Основной закон – Конституция Российской Федерации (от 25 декабря 1993 года, с изменениями от 30 декабря 2008 года) – провозглашает право на образование основным правом человека, принадлежащим каждому от рождения. Конституция Российской Федерации имеет высшую юридическую силу, прямое действие и применяется на всей территории Российской Федерации. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного

общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях (ст. 43, п. 2). Обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства (ст. 7, п. 2). Материнство и детство, семья находятся под защитой государства (ст. 38, п. 1). Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования (ст. 43, п. 5). Права человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления.

Семейный кодекс РФ (СК РФ) от 29.12.1995 № 223-ФЗ подтверждает, что семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства. Семейное законодательство исходит из необходимости укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей всех ее членов, недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в дела семьи, обеспечения беспрепятственного осуществления членами семьи своих прав, возможности судебной защиты этих прав (ст. 1, п. 1). Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. Ребенок имеет права на воспитание своими родителями, обеспечение его интересов, всестороннее развитие, уважение его человеческого достоинства (ст. 54, п. 2). Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами (ст. 63, п. 1). Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования. Родители с учетом

мнения детей имеют право выбора образовательного учреждения и формы получения образования детьми (ст. 63, п. 2).

Отношения в сфере защиты прав и интересов детей регулируются Федеральным законом от 24.07.98 N 124-ФЗ (ред. от 17.12.2009) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации (ст. 6). Государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания у них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности. При осуществлении деятельности в области образования и воспитания ребенка в семье, образовательном учреждении, специальном учебно-воспитательном учреждении или ином оказывающем соответствующие услуги учреждении не могут ущемляться права ребенка (ст. 9, п. 1). В образовательных учреждениях и иных осуществляющих образовательный и воспитательный процессы учреждениях, а также в местах, доступных для детей и родителей, вывешиваются тексты уставов, правил внутреннего распорядка таких учреждений; списки органов государственной власти, органов местного самоуправления и их должностных лиц (с указанием способов связи с ними) по месту нахождения указанных образовательных и иных учреждений, осуществляющих контроль и надзор за соблюдением, обеспечением и защитой прав ребенка (ст. 9, п. 4). К полномочиям органов государственной власти Российской Федерации на осуществление гарантий прав ребенка в Российской Федерации относятся: установление основ федеральной политики в интересах детей; выбор приоритетных направлений деятельности по

обеспечению прав и законных интересов ребенка, охраны его здоровья и нравственности; формирование и реализация федеральных целевых программ защиты прав ребенка и поддержки детства и определение ответственных за исполнение таких программ органов, учреждений и организаций; установление порядка судебной защиты и судебная защита прав и законных интересов ребенка; исполнение международных обязательств Российской Федерации и представительство интересов Российской Федерации в международных организациях по вопросам защиты прав ребенка (ст. 5, п. 1). К полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации на осуществление гарантий прав ребенка в Российской Федерации относится реализация государственной политики в интересах детей (ст. 5, п. 2).

Отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования.

Под образованием в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст. 2, п. 1). Воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-

нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства (ст. 2, п. 2).

Основными принципами государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования обозначаются:

– свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания (ст. 3, п. 7);

– обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека (ст. 3, п. 8);

– недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования (ст. 3, п. 11);

– сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования (ст. 3, п. 12).

В Российской Федерации гарантируется общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (ст. 5, п. 3). Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств (ст. 5, п. 2). Реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного

самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровня и направленности (ст. 5, п. 4). Целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования (ст. 4, п. 2).

Система образования в РФ включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования (ст. 10, п. 1).

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) (ст. 10, п. 2). В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования: 1) дошкольное образование; 2) начальное общее образование; 3) основное общее образование;

4) среднее общее образование (ст. 10, п. 4). Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование (ст. 10, п. 6). Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования (ст. 10, п. 7).

Образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования являются преемственными (ст. 63, п. 1). Общее образование может быть получено в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в форме семейного образования. Среднее общее образование может быть получено в форме самообразования (ст. 63, п. 2). Форма получения общего образования и форма обучения по конкретной основной общеобразовательной программе определяются родителями (законными представителями) несовершеннолетнего обучающегося. При выборе родителями (законными представителями) несовершеннолетнего обучающегося формы получения общего образования и формы обучения учитывается мнение ребенка (ст. 63, п. 4).

Получение дошкольного образования в образовательных организациях может начинаться по достижении детьми возраста двух месяцев. Получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста восьми лет. По заявлению родителей (законных представителей) детей учредитель образовательной организации вправе разрешить прием детей в образовательную организацию на обучение по образовательным программам начального общего образования в более раннем или более позднем возрасте (ст. 67, п. 1).

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста (ст. 65, п. 1). Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности. Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся (ст. 65, п. 2).

Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры. Обеспечение предоставления таких видов помощи осуществляется органами государственной власти субъектов Российской Федерации (ст. 65, п. 3).

Органы местного самоуправления муниципальных районов и городских округов ведут учет детей, имеющих право на получение общего образования каждого уровня и проживающих на территориях соответствующих муниципальных образований, и форм получения образования, определенных родителями (законными представителями) детей. При выборе родителями (законными представителями) детей формы получения общего образования в форме семейного образования родители (законные представители) информируют об этом выборе орган местного самоуправления муниципального района (ст. 63, п. 5).

К полномочиям органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов по решению вопросов местного значения в сфере образования относятся:

1) организация предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования по основным общеобразовательным программам в муниципальных образовательных организациях (за исключением полномочий по финансовому обеспечению реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами);

2) организация предоставления дополнительного образования детей в муниципальных образовательных организациях (за исключением дополнительного образования детей, финансовое обеспечение которого осуществляется органами государственной власти субъекта Российской Федерации);

3) создание условий для осуществления присмотра и ухода за детьми, содержания детей в муниципальных образовательных организациях;

4) создание, реорганизация, ликвидация муниципальных образовательных организаций (за исключением создания органами местного самоуправления муниципальных районов муниципальных образовательных организаций высшего образования), осуществление функций и полномочий учредителей муниципальных образовательных организаций;

5) обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных организаций, обустройство прилегающих к ним территорий;

6) учет детей, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, закрепление муниципальных образовательных организаций за конкретными территориями муниципального района, городского округа;

7) осуществление иных установленных настоящим федеральным законом полномочий в сфере образования (ст. 9, п. 1).

Дошкольные образовательные организации осуществляют присмотр и уход за детьми. Иные организации, осуществляющие образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования, вправе осуществлять присмотр и уход за детьми (ст. 65, п. 1). За присмотр и уход за ребенком учредитель организации, осуществляющей образовательную деятельность, вправе устанавливать плату, взимаемую с родителей (законных представителей) (далее – родительская плата), и ее размер, если иное не установлено настоящим федеральным законом. Учредитель вправе снизить размер родительской платы или не взимать ее с отдельных категорий родителей (законных представителей) в определяемых им случаях и порядке (ст. 65, п. 2). Не допускается включение расходов на реализацию образовательной программы дошкольного образования, а также расходов на содержание недвижимого имущества государственных и муниципальных образовательных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, в родительскую плату за присмотр и уход за ребенком в таких организациях (ст. 65, п. 4).

За присмотр и уход за детьми-инвалидами, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также за детьми с туберкулезной интоксикацией, обучающимися в государственных и муниципальных образовательных организациях, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родительская плата не взимается (ст. 65, п. 3).

В целях материальной поддержки воспитания и обучения детей, посещающих образовательные организации, реализующие образовательную программу дошкольного образования, родителям (законным представителям) выплачивается компенсация в размере, устанавливаемом нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, но не менее 20 % среднего размера родительской платы за присмотр и уход за детьми в государственных и муниципальных образовательных организациях, находящихся на территории соответствующего субъекта Российской Федерации, на первого ребенка, не менее 50 % размера такой платы на второго

ребенка, не менее 70 % размера такой платы на третьего ребенка и последующих детей. Средний размер родительской платы за присмотр и уход за детьми в государственных и муниципальных образовательных организациях устанавливается органами государственной власти субъекта Российской Федерации. Право на получение компенсации имеет один из родителей (законных представителей), внесших родительскую плату за присмотр и уход за детьми в соответствующей образовательной организации (ст. 65, п. 5).

В Российской Федерации образование может быть получено: 1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; 2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования) (ст. 17, п. 1).

Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка (ст. 44, п. 1). Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (ст. 44, п. 2). Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

1) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования и т.д.;

2) дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на

любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации;

3) знакомиться с уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность, лицензией на осуществление образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности;

4) знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями и т.д.;

5) защищать права и законные интересы обучающихся;

6) получать информацию о всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований обучающихся;

7) принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации;

8) присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей (ст. 44, п. 3).

Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны:

1) обеспечить получение детьми общего образования;

2) соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации

образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) их родителями (законными представителями) и оформления возникновения, приостановления и прекращения этих отношений;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность (ст. 44, п. 4).

Обучающиеся (воспитанники), родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность, являются участниками образовательных отношений, в которых реализуются права и свободы человека и гражданина в Российской Федерации.

Таким образом, федеральные законодательные акты Российской Федерации за последние 10 лет претерпели значительные изменения и были дополнены в части разработки механизмов реализации права общедоступного и бесплатного дошкольного образования, прав родителей на определение формы воспитания и особенностей дошкольного образования своих детей.

Ю.Г. Чудинова

**Социально-педагогическая культура родителей как одно из условий
формирования межнациональной толерантности
детей дошкольного возраста**

В законодательных и нормативно-правовых документах, принятых в последние годы Правительством Российской Федерации (закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования в РФ», «Концепция государственной этнонациональной образовательной политики Российской Федерации», национальный проект «Образование» и др.) одной из приоритетных задач декларируется необходимость повышения качества всех ступеней образования и уделяется пристальное внимание сохранению и укреплению национального образования.

Так, в законе РФ «Об образовании» в качестве приоритетной определена задача воспитания и нравственного развития подрастающего поколения. В «Концепции национальной образовательной политики РФ» ввиду многомерного, поликультурного характера российского общества подчеркивается необходимость реализации одной из важных целей образования – духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию. В «Национальной доктрине образования» одним из стратегически значимых считается направление по преодолению духовного кризиса общества через сохранение, распространение и развитие национальной культуры, а также культуры межэтнических отношений.

Основной целью образования в этом случае является создание условий для социокультурного становления каждой личности и обеспечение духовного возрождения современного общества, в том числе и за счет сохранения, распространения национальных ценностей.

Учитывая сложившуюся социальную ситуацию, особую актуальность приобретают вопросы интернационального воспитания, а именно – воспитания детей дошкольного возраста в духе толерантности, формирование адекватных, доброжелательных и уважительных отношений к людям других национальностей, необходимых для успешной социализации ребенка в многонациональном обществе.

Толерантность как сложное личностное образование, предполагающее понимание, принятие и уважение богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, не является врожденным, а формируется в процессе целенаправленного взаимодействия детей и взрослых. Особая роль в этом принадлежит семье как первому институту социализации.

Распространение идей о признании семьи в развитии личности ребенка дошкольного возраста, обозначение ее богатого потенциала в процессе приобщения к общечеловеческим ценностям, стремление к построению новой системы

отношений между детским садом и семьей позволяет констатировать особую значимость семьи в воспитании и образовании детей дошкольного возраста.

Нормативно-правовые акты федерального уровня (Конституция РФ, Семейный кодекс РФ и др.) законодательно закрепляют права семьи на воспитание детей, а также обозначают ответственность за качественную организацию этого процесса.

В современном полиэтничном социуме семья, становясь для ребенка социокультурным пространством, играет важную роль в исторической трансляции культурных и этнических ценностей, способствует приобщению к общественной культуре в целом, к национальной и этнической ее составляющим в частности.

Основной задачей дошкольного образовательного учреждения становится построение системы взаимодействия с семьей на основе принципа сотрудничества. Но построение такой системы отношений может сопровождаться рядом трудностей, имеющих разные причины, такие как: низкий уровень социально-психологической культуры участников воспитательного процесса; непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения; несформированность у них «педагогической компетентности», игнорирование ими того факта, что в определении содержания, форм работы детского сада с семьей не дошкольные учреждения, а именно они выступают социальными заказчиками; недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка (Е.П. Арнаутова, Л.В. Коломийченко и др.).

Реализация полисубъектного подхода, который предполагает вовлечение родителей в образовательный процесс, диктует необходимость формирования у них достаточного уровня социально-педагогической культуры, являющегося одним из основных гарантов своевременного и качественного формирования национального самосознания и межнациональной толерантности как личностного

образования у детей дошкольного возраста, а также построения эффективного взаимодействия между родителями и детьми в соответствии с нормами национальной и этнической культур. Необходимость формирования социально-педагогической культуры детерминирована не только доминирующими общественными идеалами, но и конкретными, сложившимися в современности социально-историческими и социально-экономическими условиями, успешная реализация которых осложняется рядом противоречий между:

- наличием нормативно-концептуальной базы, регламентирующей деятельность семьи по воспитанию детей, и обозначением необходимости обогащения данного направления этнокультурной составляющей и отсутствием у родителей должного уровня знаний, представлений умений и тому подобного для качественного осуществления этой функции;

- теоретическим обоснованием возможности построения системы работы с семьей по вопросам формирования межнациональной толерантности и недостаточностью технологического оснащения этого процесса;

- высоким потенциалом и воспитательными возможностями семьи в ознакомлении и приобщении к национальной культуре и недостаточным уровнем социально-педагогической культуры родителей в вопросах формирования межнациональной толерантности;

- обозначением в федеральных государственных требованиях направлений, связанных с построением работы с семьей, и практическим отсутствием их реализации, отсутствием субъектной позиции родителей в воспитательно-образовательном процессе.

По мнению С.И. Гессена, образование есть не что иное, как «культура индивида». В литературе существует более двухсот определений культуры. Сам термин «культура» несет особый смысл: рядом исследователей культура рассматривается как система идеалов, ценностей, норм, образцов поведения, регулирующих отношения между людьми; также как совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека.

С точки зрения аксиологических оснований культурологических исследований культура может быть представлена как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством и составляющих его духовно-общественное бытие; совокупность надбиологических программ социальной деятельности, материальных и духовных ценностей, создаваемых, хранимых, передаваемых и творимых человеком с целью собственного прогрессивного развития и защиты видовой сущности (М.С. Каган, Л.В. Коломийченко и др.).

В проекте «Декларации прав культуры» подчеркивается, что культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой духовного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизаций.

И.А. Зимняя, исследуя феномен общей культуры личности, в ее содержании выделяла три глобальных плана: план культуры личности, план культуры деятельности и план культуры социального взаимодействия человека с другими людьми. В свою очередь, каждая из этих форм культуры может быть представлена основными направлениями: культура личности – это культура отношения и культура саморегуляции; культура деятельности – культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности; культура социального взаимодействия – культура поведения и культура общения. Каждое из этих направлений выделяется в качестве автономного, самостоятельного в общей системе их взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимодействия. В то же время явна их разновекторная направленность. Так, по мнению автора, культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура саморегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур.

В психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается термин «педагогическая культура». Исследуя данный феномен, Е.В. Бондаревская представляет его как исторически развивающуюся программу социального наследования, включающую социально-педагогический идеал, адекватные ему формы и методы его достижения и субъекты, в качестве которых могут выступать родители, семья, педагоги, общество, государство.

В данном понимании автором в педагогической культуре выделяют три уровня: реликтовый, актуальный, потенциальный. Реликтовый уровень включает в себя исторически сложившиеся педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, по инерции продолжающие существовать, даже если объективных оснований для этого уже нет. Второй (актуальный) уровень отражает специфику сегодняшней общественной педагогической ситуации. Это образец образовательно-воспитательной деятельности, выстроенной согласно требованиям социального заказа. Третий уровень представлен педагогической инноватикой, целью которой является реализация педагогического процесса с учетом требований завтрашнего дня.

Содержание педагогической культуры М.В. Карнаухова связывает с духовными и материальными ценностями образования и воспитания, а также со способами творческой деятельности, необходимыми для успешной социализации личности. В исследовании автор рассматривает педагогическую культуру на различных уровнях: социально-педагогическом, научно-педагогическом, профессионально-педагогическом и личностном. С социально-педагогической точки зрения педагогическая культура выступает как средство педагогизации окружающей среды. Воспитывающие взрослые являются носителями и творцами педагогической культуры в этом понимании. Научно-педагогический уровень позволяет рассмотреть педагогическую культуру как часть общечеловеческой и национальной духовной культуры, сферу педагогических ценностей, включающую педагогические теории, мышление, сознание, культурные образцы практической деятельности. В профессионально-педагогическом плане педагогическая культура

рассматривается как сфера профессиональной деятельности, включающая общественные требования к ней, закономерности культурной идентификации воспитывающего взрослого. Педагогическая культура может рассматриваться и как личностное свойство (личностный уровень).

Сущностные характеристики психолого-педагогической культуры родителей рассматриваются в исследовании С.Н. Щербаковой. Согласно позиции автора, данный феномен представляет собой личностное образование, выражающееся в ценностно-целевой направленности на полноценное воспитание и развитие детей, способности к рефлексии, самоконтролю, регуляции своего поведения, творческом владении психолого-педагогическими технологиями, гуманистическим стилем взаимодействия с детьми. Психолого-педагогическая культура родителей включает в себя аксиологический, информационно-содержательный и операционально-деятельностный компоненты, которые тесно взаимосвязаны между собой.

Разделяя позицию С.Н. Щербаковой в понимании психолого-педагогической культуры в контексте нашего исследования, мы считаем необходимым содержательное наполнение социально-педагогической культуры родителей теми характеристиками, которые связаны не только с воспитательными, но и социокультурными ценностями, и рассматриваем ее как интегративное личностное образование, включающее взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты, обеспечивающие реализацию воспитательной и социализирующей функций семьи. Такое понимание социально-педагогической культуры родителей позволило нам дифференцировать и содержательно наполнить ее составляющие, соотношение которых может быть представлено в диаде «базис» («инвариант») и «надстройка» («вариант»). Функционально «базис» обеспечивает становление общей ориентации родителей психолого-педагогических аспектов воспитания ребенка, а «надстройка» задает варианты оперирования знаниями по разным направлениям его социального (или познавательно-речевого, художественно-

эстетического, физического) и выполняет сопутствующую функцию в решении воспитательных задач.

С целью более детальной характеристики обозначенных составляющих социально-педагогической культуры родителей остановимся на конкретизации каждой из них.

Психолого-педагогическая составляющая культуры рассматривается нами как система содержательно-информационного, операционно-деятельностного, мотивационного, аксиологического и рефлексивного компонентов, обеспечивающих реализацию воспитательной функции.

Информационно-содержательный компонент психолого-педагогической составляющей культуры родителей включает представления о значении дошкольного детства в жизни человека, о возрастных психологических особенностях развития детей в период дошкольного детства, о семье как о социокультурном пространстве, роли семьи в процессе приобщения к национальной культуре, необходимости организации процесса воспитания в рамках «диалога культур», о грамотной организации процесса приобщения детей дошкольного возраста к национальной культуре и о способах передачи им этого содержания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Аксиологический компонент психолого-педагогической составляющей культуры предполагает наличие ценностных ориентаций в области воспитания и приобщения детей к разным национальным культурам.

Взаимодействие в семье в соответствии с требованиями культуры межнационального общения, позитивные эмоциональные связи между родственниками, навыки диалогического общения у родителей, самочувствие ребенка в семье рассматриваются нами как показатели операционно-деятельностного компонента психолого-педагогической составляющей культуры родителей.

Мотивационный компонент психолого-педагогической составляющей представлен потребностью в грамотной организации воспитания ребенка в соответствии с национальной культурой, в выстраивании толерантных

отношений к другим культурам и их носителям, постоянном и систематическом повышении компетентности в вопросах ознакомления с национальными культурами; ориентацией в воспитании на социально-ценностные мотивы, интересом к взаимодействию с ДООУ, к организации семейного воспитания в соответствии с национальной культурой.

Рефлексивный компонент психолого-педагогической составляющей культуры родителей содержит оценку собственных воспитательных возможностей и достижений, влияний в процессе формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста.

Социокультурная составляющая рассматривается нами как система содержательно-информационного, операционно-деятельностного, мотивационного, аксиологического и рефлексивного компонентов, обеспечивающих реализацию социализирующей функции.

Информационно-содержательный компонент социокультурной составляющей культуры родителей представлен знаниями о национальном языке, особенностях национального костюма, традициях, обрядах, устройстве быта, кухне, праздниках, модальных ценностях своей национальности и национальности других; о нормах поведения, принятых в той или иной национальной культуре, способах деятельности и взаимодействия с людьми других национальностей, представления о культуре межнационального общения, о культурно-специфических различиях и сходствах разных национальностей, традициях, ценностях своей национальности и национальности других людей и т.д.

Аксиологический компонент включает осознание ценности своей и иных национальных культур, наличие гуманистической установки по отношению к их носителям.

Операционно-деятельностный компонент обеспечивает овладение способами толерантного поведения, проявление поддержки и взаимопомощи к представителям своей и других национальностей, отсутствие проявления этнических стереотипов в различного рода поведенческих ситуациях;

адекватные эмоциональные реакции на поступки и поведение как представителей своей, так и других национальностей, стремление к проявлению культурной полицентричности, гибкости, некатегоричности суждений по отношению как к представителям других национальностей, так и к национальной культуре в целом.

Потребность в приобщении к своей национальной культуре и культуре других народов, проявление эмпатии, толерантности являются показателями мотивационного компонента социокультурной составляющей родительской культуры.

Рефлексивный компонент содержит оценку значимости и осознанное отношение к процессу приобщения детей дошкольного возраста к национальным культурам.

Перспективы определения технологических аспектов формирования психолого-педагогической составляющей родительской культуры предопределены логикой возрастного развития детей (особенностями национальной идентификации, формирования национального самосознания, восприятия фольклорных форм и т.д.), а также сущностью и спецификой организации педагогического процесса (его структурой, наличием компонентов, пониманием, что основным является целевой и т.д.).

Логика технологического сопровождения социокультурной составляющей родительской культуры предопределяется последовательностью предъявления различных элементов народной и национальной культуры детям дошкольного возраста: до 5 лет возможно их приобщение к собственной народной и национальной культуре, что составляет первооснову формирования национального самосознания, на базе которого происходит первоначальное ознакомление с социокультурными ценностями тех национальных культур, которые находятся в ближайшем региональном окружении; с 5 лет рекомендуется приобщать детей к культуре двух-трех национальностей ближнего, а с 6 лет – дальнего зарубежья, а также с отдельными элементами культуры (жилище, одежда) представителей различных рас что связано с

возможностью интеграции данного материала с первоначальными географическими представлениями.

Вопрос формирования социально-педагогической культуры родителей приобретает все большую значимость. Достаточный уровень ее сформированности может способствовать реализации полисубъектного подхода в решении задач приобщения детей дошкольного возраста к своей национальности, воспитания их как носителей традиций, социальных и национальных ценностей, формирования национального самосознания, а также обеспечит эффективный процесс культурной адаптации в окружающем многонациональном мире.

Н.Я. Шибанова

Формирование субъектной позиции ребенка

в изобразительной деятельности в условиях вариативности

Дошкольное образование в конце XX – начала XXI века строится на вариативных программах с одновременным предоставлением педагогу, дошкольному учреждению права выбора программы, проектирования способов ее реализации, создания адекватных условий для эмоционально-комфортной жизни и развития ребенка.

Перспективы развития ребенка в современной дошкольной педагогике связываются с гуманизацией педагогического процесса, направленного на развитие творческого потенциала, личностных качеств (самостоятельности, активности, инициативы, духовности, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру) через погружение в социально-культурную среду в условиях собственной практики, реального постижения объективно существующих ценностей: красоты, добра, любви, сочувствия, соучастия.

Содержание дошкольных программ сориентировано на целостное развитие ребенка (когнитивное, деятельностное, креативное, аксиологическое).

В государственном стандарте дошкольного образования (авторы В.В. Давыдов, В.П. Петровский и др.) сформулирована задача содействия развитию индивидуальности через становление субъектной позиции ребенка в деятельности.

Значимость субъектности в развитии дошкольника подчеркивается авторами программы «Детство», которые считают, что интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие ребенка и естественное вызревание таких новообразований, как произвольность поведения, способность к логическому мышлению, самоконтролю, творческому воображению, возможно при условии освоения ребенком позиции субъекта детских видов деятельности (игра, конструирование, художественный труд, изобразительная, музыкальная, театральная деятельность).

Философами, психологами «субъект» рассматривается как носитель предметно-практической деятельности и познания. В психологии наиболее употребимо выражение «субъект деятельности» (Б.Г. Ананьев). Позиция субъектности в деятельности связывается с самостоятельностью, активностью, умелостью в осуществлении специфики человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

Стать субъектом деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть «свободным к ее осуществлению, творческому преобразованию». Субъект рассматривается как «целостность душевной жизни, интеграции психических процессов, функций, свойств», которая формируется в ходе индивидуального развития, в процессе общения и практики.

Начало превращения индивида в субъект относится к раннему дошкольному периоду, когда ребенок овладевает предметно-орудийными и чувственно-практическими действиями, все более претендует на свободу от взрослого. Наиболее ярко это обнаруживается в «кризисе 3 лет» и проявляется в хорошо известном «Я – сам». Естественная потребность ребенка в

самостоятельности успешно развивается в условиях «педагогически правильно» (Л.С. Выготский) организованной деятельности с детьми.

Анализ философской, психологической, педагогической литературы дает основание для вывода о возможности и необходимости формирования субъектной позиции ребенка в деятельности в связи с ее объективной значимостью в комплексном подходе к личностному развитию дошкольника, формировании базиса становления индивидуальности, которая характеризуется уникальностью и максимально проявляется в творчестве. Ведущим показателем творчества ребенка является преобразующая, созидательная направленность практических, интеллектуальных действий, захватывающих эмоциональную сферу, требующих самостоятельности, активности, инициативы, которые успешно воспитываются в организованной взрослыми практике, вместе с изменением сознания, самооценки, осознания ребенком своих возможностей.

В современных программах творческое развитие связывается с «насыщенностью» атмосферы детского сада, «разнообразными ситуациями», побуждающими к творческой самостоятельности, к проявлению фантазии, «созданием условий для самостоятельной изобразительной деятельности», чтобы «каждый ребенок приобрел опыт успешной творческой деятельности» в соответствии со своими склонностями, интересами, т.е. владел практикой творческой деятельности.

Реализация содержания программы ставится в зависимость от способности педагога «строить педагогический процесс по модели субъект-субъектного взаимодействия с ребенком на основе рефлексии и педагогической диагностики». Во всех программах дошкольного образования указывается на значимость организованного обучения детей на занятиях при условии их разнообразия по содержанию, структуре (проблемно-игровые, интегрированные и др.) во взаимодействии с совместной, самостоятельной деятельности детей.

Как показывают факты из практики дошкольных учреждений, работа по новым программам далеко не всегда ведет педагога к успеху в развитии ребенка, в том числе как субъекта деятельности.

Основные причины:

Объективные:

- недостаточная обеспеченность программ методическими материалами.

Субъективные:

- не всегда адекватно понимается специфика программ;
- не реализуется личностно-ориентированная направленность педагогической деятельности на конкретного ребенка как в коллективном, так и индивидуальном взаимодействии, способность принимать и понимать ребенка с учетом его способностей, индивидуального своеобразия;
- педагоги медленно перестраиваются с прошлого опыта;
- не обеспечивается развивающее обучение;
- при реализации новых программ традиционные педагогические методы и приемы используются в неизменном виде;
- профессиональная неготовность педагога работать по любой программе;
- педагоги не владеют эффективными, развивающими технологиями.

Личностно-ориентированный подход требует пристального внимания к изучению ребенка, темпов, содержания позитивных изменений, реализованного обеспечения, поддержки индивидуального своеобразия, развития индивидуальности (уникальность, творчество), создания максимальных условий для саморазвития, самореализации (ребенка, взрослого). При сохранении всего положительного из прошлого опыта современному педагогу приходится решать важную профессиональную задачу – искать возможности обновления собственной практики, образовательного содержания, активно включаться в инновационную деятельность. Работа в поисково-творческом режиме – эффективный путь реализации новых программ, развивающих технологий, методик, диагностики в совокупности с четким целеполаганием, прогнозированием результатов (успеха), организации деятельности на уровне методологической рефлексии, освоения субъектной позиции в деятельности

(педагог, ребенок), развивающего взаимодействия с ребенком, создания адекватной развивающей среды.

В инновационном педагогическом пространстве развивающая среда – специально созданная система условий организации жизнедеятельности детей – динамичная, вариативная, стабильная и изменяющаяся, побуждающая детей к познавательной деятельности, эмоциональной, интеллектуальной активности, способствующей формированию осознанных отношений к миру, к любви, к себе на основе эмоционального «проживания».

С позиции гуманно-личностного отношения к ребенку в дошкольных программах в качестве приоритетной выдвигается развивающая функция образования. Знания, умения рассматриваются не как самоцель, а как средство воспитания, развития ребенка, успешность которых зависит не только от объема, сколько от способов их усвоения, применения в собственной практике.

Знания, умения становятся развивающимися, если приобретаются в ситуации «поиска», «выбора», усваиваются как «обобщенные»: самостоятельно интерпретируются, переносятся в новые условия.

Из физиологии, психологии известно, что умения, навыки, привычки, выработанные у детей в дошкольном возрасте, оказываются прочными и при разумном подкреплении сохраняются на всю жизнь путем переноса их на новые жизненные ситуации (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльканин, А.В. Валлон).

Ребенок успешно развивается в условиях обучения, которое «ведет за собой развитие» (Л.С. Выготский), активного взаимодействия со взрослыми, в частности, творческой практики, в изобразительной деятельности.

Художественно-изобразительная деятельность – по природе своей творческая. Содержательной основой ее является приобщение ребенка к искусству, в том числе народному (изобразительное, музыкальное, театрально-литературное и т.д.); погружение в красоту окружающего мира: предметов, явлений природы; развитие эстетического восприятия, художественного вкуса, эмоционально-чувственных, оценочных отношений и потребности практически участвовать в созидательно-творческой деятельности.

Продуктивный показатель наличия изобразительного творчества ребенка – новый «изобразительный» образ (для ребенка и педагога), «выразительный» по эстетической сущности, раскрывающий характеристику содержания и дающий представление о знаниях, умениях, впечатлениях, эмоционально-эстетическом отношении автора к содержанию, деятельности в целом.

Творческий процесс характеризуется самостоятельностью ребенка в замысле, выборе и использовании адекватных, прежде всего для ребенка, способов изображения, «выражения» на основе художественной самостоятельности, активности, инициативы, напряженного эмоционального состояния, репродуктивно-творческого воображения.

Не вдаваясь в подробности анализа состояния изобразительной деятельности в дошкольных учреждениях, при должной оценке значимости ее для развития ребенка, далеко не всегда решаются задачи развития творческих способностей детей. Занятия по-прежнему делятся на «учебные» и «творческие». Не учитывается и не реализуется творческая специфика художественной деятельности в целом и каждого вида (рисование, лепка, аппликация). На занятиях по-прежнему основным методическим приемом является показ воспитателем способов, последовательности изображения во всех возрастных группах.

На занятиях по замыслу детям предоставляется полная самостоятельность, «свобода», которую ребенок использует для повторения в работах ранее усвоенного на основе подражания воспитателю.

Результаты оцениваются по «сходству» изображения с предметом, выполненного «по-своему».

Бытует мнение: до 5 лет ребенка надо научить изображать предметы, а затем решать творческие задачи. При таком педагогическом подходе даже при переходе на развивающие технологии не удастся (или удастся с большим трудом) перестроить способ мышления ребенка, деятельность на творческий лад. Сформированные ранее стереотипы ломать или «перестраивать» на новые сложно.

Большой объем фактических данных, полученных нами в специальных исследованиях по изобразительной деятельности дошкольника от 2 до 7 лет, постоянные творческие контакты в течение нескольких десятилетий с педагогами, создающими, обобщающими опыт работы с детьми (контрольные, курсовые, дипломные работы студентов ПГПИ – ПГПУ, выпускные – аттестационные работы слушателей ПОИПКРО) дают основание утверждать, что успешное развитие творчества детей (художественной самостоятельности, активности, инициативы) в изобразительной деятельности осуществляется в условиях вариативной технологии (методики) (автор Н.Я. Шибанова) как системообразующей в организации, подготовке, управлении изобразительной деятельностью детей, развивающего взаимодействия взрослого и ребенка в регламентированных условиях, направленных прежде всего на предупреждение образования привычки приобретать способы деятельности, умения, навыки только путем подражания взрослому.

В основе технологии (методики):

– обогащение детей вариативными, эмоционально-образными представлениями, знаниями на основе развития сенсорики, эмоций, эстетических, художественных чувств – способности эмоционального проживания содержания (предстоящих занятий), обеспечивающих готовность детей к творческой практике на занятиях (повседневная деятельность педагога с детьми без специальной подготовки к занятию);

– участие детей в создании развивающей среды, «ситуаций» и т.д.;

– формирование вариативных обобщенных изобразительных (формообразующих), технических способов качественного владения разными материалами, инструментами;

– опора ребенка (педагога) на протяжении всего занятия на вариативную наглядность, создающую «эффект присутствия» конкретной ситуации (игрушки, картины, репродукции, предметы, модели, малая скульптура и т.д.) с целью активизации опыта детей, развития замысла, «поиска» способов деятельности, воображения, творческой самостоятельности через восприятие

разных «примеров» творчества художников, реальных предметов, уточнения или определения способов, последовательности изображения и т.п.;

– вариативное использование приемов обучения (практические, игровые, вербальные) с разными целями: показ новой изобразительной техники, работы с новыми материалами, инструментами;

– показ последовательности изображения предмета новой для детей структуры (младшая группа) при опоре на вариативное содержание;

– напоминание, уточнение «обрисовывающим» показом «обобщенного» способа изображения объекта на вариативном содержании при активном непосредственном участии детей и т.д.

На каждом занятии используется вариативный ряд (как развивающая предметная среда и как «методический» прием), в котором обязательно присутствует комплекс искусств (изобразительных, при необходимости – музыка, эстетическое слово, ритмическая пластика и т.д.) с целью активизации впечатлений творческого воображения, развития способности создавать выразительный образ, ориентируясь на личный замысел, что вызывает потребность «искать» изобразительно-выразительные средства.

Особую роль играет мотив, который на каждом занятии создается педагогом, а «поддержка» его в течение занятия вызывает у ребенка активность, личную потребность выполнить работу.

Большое значение имеет наличие разнообразных изобразительных материалов (бумага – по цвету, форме, размерам, кисти разных размеров, глина, пластилин на одном занятии, наборы красок по цвету – для малышей, дети средней, старшей группы «ищут» цвета сами, смешивая их, размывая, разбеливая и т.д.). Такая ситуация позволяет удовлетворять интересы, потребности детей.

В итоге каждый методический прием, каждое занятие несут творческую, развивающую функцию. Деятельность осваивается ребенком как художественно-творческая.

Управление деятельностью детей требует на протяжении всего занятия педагогического такта. Не допускается вмешательство в замысел ребенка. Помощь по просьбе ребенка («А как щечки снеговика рисовать?»...) или при необходимости (ребенок рисуя снеговика, затрудняется изобразить «круглые» формы – младшая группа) оказывается через восприятие игрушки, обследование формы модели. Дети дополняют, исправляют рисунок. При такой ситуации они создают доступными изобразительно-выразительными средствами творческие работы, используя цвет, динамику, способы изображения, пластику и другое (в соответствии с видом изобразительной деятельности) на основе собственного замысла, опыта.

Формируется способность осознавать (ставить) цель, выбирать адекватные способы, планировать последовательность их реализации, добиваться результата, активно и аргументированно воспринимать (оценивать) не только творческий продукт, но и свои возможности (2–3-летний малыш не отдает рисунок, потому что «еще хочу рисовать пушистую елку», 4–5-летний: «Я еще не закончил ... волшебную птицу, она у меня изящная и колючая», 6–7-летний: «Не все получилось как хотел, научусь и получится...»).

Общий показатель творческой деятельности – наличие у ребенка способности и потребности в «преобразовании» знаний, представлений, впечатлений в реальный творческий продукт: рисунок, лепку, аппликацию.

Выводы.

В условиях вариативности:

- обеспечивается творческая направленность каждого занятия;
- дети осваивают изобразительную деятельность как творческую с самого начала (с первой младшей группой);
- все методические приемы, в том числе и «традиционные» (показ, объяснения) несут творческую развивающую функцию;
- у детей формируются обобщенные способы изобразительной творческой деятельности;
- успешно формируется ручная умелость как способность;

- деятельность осваивается на уровне самостоятельности;
- реально обеспечивается индивидуальный подход к каждому ребенку в коллективных условиях независимо от возраста, уровня освоения способов деятельности, с учетом потребностей, интересов, возможностей каждого.

Самостоятельность, активность, инициатива, уникальность и творчество как показатели субъектной позиции ребенка в деятельности и развивающейся индивидуальности формируются устойчиво и последовательно; взаимодействие взрослого и ребенка несет развивающую функцию, становится субъект-субъективным.

Формирующаяся у детей способность к творческому преобразованию в деятельности, потребность в самостоятельности, инициативе, активности подтверждают эффективность вариативной технологии в развитии у ребенка дошкольного возраста субъектной позиции в художественной изобразительной деятельности на занятиях.

В педагогическом процессе реализуется личностно-ориентированный подход.

В условиях использования развивающей вариативной технологии позитивно меняется профессиональная способность педагога конструировать вариативные по структуре занятия, решать в единстве учебные и творческие, личностные, деятельностные, интеллектуальные, аксиологические задачи, строить работу с детьми на уровне методологической рефлексии, на основе «рабочей диагностики», интеграции, на «потребностно-мотивационной» основе.

Статья опубликована ранее в сборнике:

Шибанова Н.Я. Формирование субъектной позиции ребенка в изобразительной деятельности в условиях вариативности // Проблемы аксиологического подхода в дошкольном образовании: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 25–26 мая 2005 г.): в 2 ч. / под ред. Л.В. Коломийченко, Л.С. Половодовой, О.Р. Ворошниковой, Н.А. Зориной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – Ч. II. – С. 33–39.

Сведения об авторах

Беклемышева (Зеленина) Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ.

Березина Роза Лейзеровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ

Бородина Наталья Николаевна, педагог-психолог МАДОУ «Конструктор»

Ворошнина Любовь Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Ворошнина Ольга Руховна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии ПГГПУ.

Вяткина Лада Брониславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ПГГПУ.

Григорьева Юлия Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Зорина Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Ильина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, декан факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ.

Исмагилова Асия Гарафовна, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии ПГГПУ.

Князева Лидия Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Коломийченко Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Крылова Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Кузовкова Клавдия Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Кутякова Нинель Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Наумова Маргарита Юрьевна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Непомнящая Раиса Львовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Половодова Любовь Серафимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Попова Ольга Михайловна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Прозументик Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Пустынникова Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Рудич Татьяна Петровна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Севастьянова Галина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Токаева Татьяна Эдуаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедр дошкольной и специальной педагогики и психологии ПГГПУ.

Фадеев Сергей Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Федотова Александра Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Хохрякова Юлия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Чертоляс Елена Викторовна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Чистякова Анастасия Владимировна, студентка 3 курса кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Чудинова (Волкова) Юлия Германовна, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ.

Шибанова Нина Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГПИ.

Научное издание

**НАУЧНЫЙ ПОИСК КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ ПГГПУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Сборник научных трудов преподавателей
кафедры дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ

Составитель и ответственный редактор:

Коломийченко Людмила Владимировна

ИБ № 837

Свидетельство государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 11.12.2017. Формат 60x90 1/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать на ризографе

Усл. печ. л. 17,6. Уч.- изд. л. 15,1

Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71,

тел. +7(342) 238-63-12

Отпечатано с готового оригинал-макета

в ООО «Астер Диджитал»

614000, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5

тел. +7(342) 206-06-86

<http://www.aster@asterdigital.ru>