

Министерство образования и науки Российской Федерации
«Сибирский федеральный университет»

УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Коллективная монография

Красноярск 2016

УДК 373.2(075.8)
ББК 74.1

Авторский коллектив:

Н.В. Басалаева, Ю.А. Безруких, Т.В.Захарова, З.У. Колокольникова,
О.Б. Лобанова, С.В. Митросенко, А.И. Пеленков, Е.Н.Яковлева

Рецензенты:

И.О.Логинова, докт. психол.наук, проф.;
Н.А. Мосина, канд. психол. наук, доц.;
Е.М. Плеханова, канд. пед. наук, доц.

Управление дошкольным образованием: коллективная монография / Под ред.
С.В. Митросенко. – Красноярск: Сибирск. федерал. ун-т, 2016. – 212 с.

ISBN 978-5-7638-3553-3

Монография посвящена широкому кругу проблем современного дошкольного образования. Она дает представление об отечественных и зарубежных системах дошкольного образования, его современном состоянии, управлении качеством в дошкольной образовательной организации и других актуальных теоретических и практических аспектах дошкольного образования.

Предназначена для бакалавров и магистрантов педагогических и психолого-педагогических направлений, работников дошкольных образовательных организаций.

УДК 373.2(075.8)
ББК 74.1

ISBN 978-5-7638-3553-3

© Сибирский федеральный университет, 2016
© Н.В. Басалаева, Ю.А. Безруких, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова,
С.В. Митросенко, А.И. Пеленков, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современном мире одним из основных условий обновления дошкольного образования является обновление системы управления дошкольным образованием в соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ДОО, другими нормативными документами.

Материалы исследований в области управления дошкольным образованием, вошедшие в данную монографию, представляют собой результаты исследовательской работы коллектива преподавателей Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет».

В монографии представлены результаты теоретических исследований исторических аспектов развития системы дошкольного образования, современного состояния дошкольного образования, управления качеством образования в дошкольной образовательной организации, внедрение системно-деятельностного подхода в дошкольное образование в соответствии с требованиями ФГОС ДОО, рассмотрена проблема финансовых отношений в дошкольном общем образовании (ДОО), обобщен опыт практического внедрения технологий дошкольного общего образования.

Авторы надеются, что материалы работы будут полезны студентам и магистрантам, обучающимся по направлениям «дошкольное образование», «управление дошкольным образованием», научным работникам, преподавателям профессиональных организаций, а также работникам дошкольных образовательных организаций.

Коллектив авторов готов к обсуждению проблем управления дошкольным образованием и рассчитывает на отклики заинтересованных в данной проблеме коллег.

ГЛАВА 1. ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В истории зарубежного и отечественного дошкольного образования мы находим примеры разнообразных теорий и практик воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Часть таких концепций уже проверена временем и подтвердила свою состоятельность при решении задач воспитания дошкольников на протяжении многих десятилетий. Вместе с тем изменяющиеся социально-экономические условия развития общества, интенсивное развитие информационных технологий, глобализация и интеграционные процессы в мире ставят новые задачи перед дошкольной педагогикой и требуют разработки новых подходов, теорий и концепций. ФГОС ДО (2013) отражает в качестве концептуальных следующие идеи:

- идея самооценности детства («поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самооценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду»);

- идея гуманизма («личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; уважение к личности ребенка»);

- идея природосообразности воспитания («возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» (далее - индивидуализация дошкольного образования);

- идея культуросообразности и народности в воспитании («учет этнокультурной ситуации развития детей; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства», «учет специфики национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность»);

- идея сотрудничества участников образовательного процесса («содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; сотрудничество с семьей») (см. ФГОС ДО пп. 1.2 и 1.4);

- идея создания развивающей предметно-пространственной образовательной среды для дошкольника («развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей») (ФГОС ДО п. 2.4).

- идеи развивающего образования, основанные на концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубенштейна, В.В. Давыдова.

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ» и ФГОС ДО программы дошкольного образования, реализуемые в дошкольных организациях, должны быть разработаны с учетом всех требований к структуре, условиям и результатам освоения программы, прописанных в стандарте дошкольного образования. Содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие (ФГОС ДО п. 2.6). Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта. Обязательная часть программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания [13]. В части, формируемой участниками образовательных отношений, должны быть представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках с учетом парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива [Там же]. Все программы дошкольных образовательных организаций традиционно разделяют на комплексные и парциальные. Комплексные программы развития (общеразвивающие) включают все образовательные области, содействуют формированию способностей (умственных, коммуникативных, двигательных, творческих), становлению специфических видов детской деятельности (предметная, игровая, театрализованная, изобразительная, музыкальная деятельность, конструирование и др.). Парциальные программы развития (специализированные, локальные) включают одну или несколько образовательных областей и/или направлений развития ребёнка.

Анализ существующих программ дошкольного образования, обновленных и вновь созданных, показал их разнообразие и вариативное содержание при соответствии основным требованиям ФГОС ДО. Кратко охарактеризуем наиболее актуальные примерные комплексные программы дошкольного образования.

Программа «От рождения до школы» (Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования, 2014). Авторы: Н.Е. Веракса, М.А. Васильева, Т.С. Комарова. **Программа имеет гриф УМО от 02.12.14.** Цель программы: создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, формирование предпосылок к учебной деятельности, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника. Для достижения поставленной цели и образовательных задач педагогам рекомендуется с первых дней пребывания ребенка в детском саду осуществлять целенаправленную и систематическую работу по поддержке различных форм активности и инициативы ребенка. Большое значение в становлении личности дошкольника, по мнению разработчиков, имеет степень прочности приобретенных им нравственных качеств. Они отмечают, что высокий уровень общего развития детей возможен только при наличии у педагога-воспитателя педагогического мастерства, общей культуры, любви к детям, что в свою очередь диктует достаточно серьезные требования к компетентности педагога современного ДООУ. Областью его профессиональных усилий сегодня становится не только забота о здоровье и всестороннем воспитании детей, но и стремление сделать счастливым детство каждого ребенка.

Программа «Воспитание и обучение в детском саду» (в 2004 г. вышла новая редакция **Программы обучения и воспитания в детском саду**, в перечне примерных программ, актуализированных в соответствии с ФГОС ДО, ее нет). Авторы: М. А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С.Комарова. **Цель программы:** охрана жизни и укрепление здоровья детей, их всестороннее воспитание, обучение и подготовка к школе. Одно из её преимуществ состоит в том, что во всех видах детской деятельности на каждом возрастном этапе первостепенное внимание уделяется развитию творческих способностей детей, их индивидуальности. Идеологической основой программы стали важнейшие этические принципы Конвенции «О правах ребёнка», что соответствует современным нормам воспитания и развития ребёнка. Авторы сохранили лучшие традиции: всестороннее, гармоничное развитие ребёнка, чёткое определение задач воспитания и обучения, преемственность всех возрастных периодов раннего и дошкольного детства, ориентация на региональный компонент, а также на подготовку детей к школе. Вместе с тем авторы обновили общее содержание дошкольного образования, основные направления воспитания, обучения и развития ребёнка, представили их с учетом психофизиологических особенностей дошкольников. Программа предлагает вариативные формы обучения: каждый воспитатель может творчески использовать в работе

предлагаемое авторами содержание. Программа 2004 г. сохранила преемственность с программой 1985 г., но одновременно уточнена её структура, появились новые разделы. Подробно описана эстетическая развивающая среда, даны рекомендации по её созданию, включая деятельность самих детей, их творчество и освоение окружающей микро- и макросреды. Программа восполняет недостатки в области духовного воспитания детей и их приобщение к общечеловеческим ценностям. Большое место в программе отводится здоровью детей, их эмоциональному благополучию, использованию физических упражнений и подвижных игр, развитию двигательного творчества. Художественная литература выделена в отдельный раздел как вид искусства и как один из способов интеллекта и творчества детей. Программа обогатила методику работу с детьми, что обеспечено рядом уже опубликованных пособий для педагогов дошкольных учреждений. Программа достаточно популярна в современных дошкольных образовательных организациях.

Программа «Детство» (Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования, 2014). Авторы: Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. Цель программы: создать каждому ребенку в детском саду возможность для развития способностей широкого взаимодействия с миром, активного практикования в разных видах деятельности, творческой самореализации. По замыслу авторов программы она обеспечивает развитие в период дошкольного детства самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к миру, решает задачи интеллектуального, физического, эмоционального, нравственного, волевого, социально-личностного воспитания. «Детство» — комплексная образовательная программа, разработанная авторами с позиций гуманистической педагогики, личностно-деятельностного подхода к развитию и воспитанию ребенка-дошкольника. Основной девиз программы «Чувствовать – Познавать – Творить». Введение ребенка в окружающий мир осуществляется путем его взаимодействия с различными сферами бытия (миром людей, природы и др.) и культуры (изобразительным искусством, музыкой, детской литературой и родным языком, математикой и др.). В программе представлены произведения устного народного творчества, народные игры, музыка и танцы, декоративно-прикладное искусство России. Особый акцент в программе сделан на приобщении детей к миру природы, воспитании бережного отношения к природным объектам.

В программе даются ориентиры для воспитателя, соблюдение педагогом которых будет способствовать развитию личности дошкольников в разных видах общения и деятельности. Педагог при этом должен учитывать возрастные, индивидуальные, и психофизиологические особенности своих воспитанников. Педагогу предоставляется право самостоятельно определять

сетку занятий, содержание, способ организации и место в режиме дня. Развивающая образовательная среда рассматривается в программе как «система условий социализации и индивидуализации детей». Кроме того, в программе выдвигаются и обосновываются требования к условиям развития ребенка. Они должны открывать возможности для его позитивной социализации, обеспечивать личностное развитие, способствовать развитию инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и самореализации в естественных видах деятельности, соответствующих возрастному периоду дошкольного детства.

Программа «Радуга» (Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования, 2014) под ред. Е.В. Соловьевой. Авторы: С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, Е.А. Екжанова и др. **Цели программы:** 1) сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей и формировать у них привычку здорового образа жизни; 2) содействовать своевременному и полноценному физическому и психическому развитию детей; 3) обеспечить каждому ребенку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства. Авторы программы утверждают, что переработанная под требования ФГОС ДО психолого-ориентированная программа является удобным для творческой группы ДОО инструментом по созданию уникальной образовательной программы своей организации.

В основу программы положена идея о том, что каждый год жизни ребёнка решающий для становления определённых психических новообразований. Педагогическая работа строится на основе теоретических позиций о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка и становлении его личности. Создание специальных условий открывает широкое поле для самостоятельных действий детей, стимулирует постановку новых целей, позволяет искать свои пути решения. Существенно в педагогической работе также создание у детей мотивации, которую можно использовать и с её помощью побуждать детей охотно усваивать то новое, что им будут передавать взрослые. На этой основе предлагаются три типа мотивации (познания, общения и созидания): игровая мотивация, мотивация общения, мотивация личной заинтересованности. Авторы программы назвали её «Радуга» по аналогии с семицветной радугой, так как она включает семь важных видов деятельности детей и занятий, в процессе которых происходит воспитание и развитие ребенка: изобразительная деятельность, математика, развитие речи, конструирование, музыка, движение, окружающий мир. Программа имеет полный комплект методического обеспечения и представляет собой целостную систему воспитания, развития и обучения детей в условиях детского сада. Авторы преследуют цель на протяжении дошкольного детства сформировать такие качества личности, как воспитанность, самостоятельность, целеустремленность, умение поставить перед собой задачу и добиться ее

решения и другие, которые позволяют ребенку, не потеряв интереса к учению, полноценно овладевать знаниями не только в школе, а постоянно. В связи с этим решение воспитательно-образовательных задач в первую очередь направлено на воспитание и общее психическое развитие ребенка. При этом формирование знаний, умений и навыков рассматривается не как самоцель, а как одно из средств развития ребенка.

В новой редакции программа представляет собой своеобразную программу-конструктор, и любая ДОО в процессе её реализации сможет по максимуму эффективно использовать те ресурсы и возможности, которыми располагает. Кроме того, данная версия программы позволяет детскому саду определить желаемые направления развития организации на ближайшее время и отдаленную перспективу.

Программа «Истоки» (Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования, 2014) Авторы: Л. А. Парамонова, Т. И. Алиева, А.Н. Давидчук, И.А. Лыкова и др. Название программы отражает непреходящее значение дошкольного детства как уникального возраста, в котором закладываются основы всего будущего развития человека. В программе «Истоки» ребенок является центральной фигурой воспитательного процесса. **Цель программы:** обеспечение полноценного и разностороннего развития каждого ребенка; формирование у него базового доверия к миру, развитие универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества; обеспечение для всех детей равных условий для развития при разных возможностях старта развития; сохранение и укрепление их здоровья. Гуманистическая по направленности программа позволит педагогу, опираясь на возрастные критерии, учесть разный темп развития детей и реализовать индивидуальный подход к ним. Программа направлена на обогащение — амплификацию; а не на искусственное ускорение — акселерацию развития. Амплификация психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей, которые формируются и проявляются специфически в детских видах деятельности. В отличие от акселерации она дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка. В программе учтена специфика дошкольного образования, принципиально отличного от школьного. Для достижения единства целей и задач воспитания ребенка в программе предусмотрено содержательное взаимодействие детского сада и семьи. Комплексный характер программы способствует обогащению процесса детского развития, обеспечивает взаимосвязь всех его сторон. В соответствии с Конвенцией о правах ребенка и ФГОС ДО программа «Истоки» позволяет реализовать права ребенка на полноценное развитие на дошкольной ступени, включая компоненты физического, интеллектуального, социального и эмоционального воспитания, а также обеспечить преемственность при переходе к начальному школьному обучению.

Заслуженной популярностью в дошкольном образовании пользовалась авторская система М. Монтессори. Не потеряла своей актуальности она и сегодня. На основе педагогической системы известного итальянского педагога и психолога была разработана программа «**Детский сад по системе Монтессори**» (*Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования, 2014*) под ред. Е.А. Хилтунен. Авторы: **О.Ф. Борисова, В.В. Михайлова, Е.А. Хилтунен**. Программа соответствует требованиям ФГОС ДО. Концептуальные основы педагогической системы М. Монтессори сохранились в программе в полной мере. При этом в ней представлены современные достижения психолого-педагогической науки и опыт работы монтессори-педагогов в России и за рубежом. В качестве целевого ориентира освоения программы дана комплексная характеристика ребенка, складывающаяся в процессе жизнедеятельности ребенка в дошкольной образовательной организации и отраженная в карте возможных достижений ребенка. Программа ориентирована на социализацию дошкольника, формирование у ребенка образа окружающего мира (природы, культуры и общества, себя и своего места в мире), адекватного возрасту, двигательную активность и самостоятельность дошкольника, формирование опыта отношений со сверстниками и взрослыми. Несмотря на более чем 100-летний возраст системы Монтессори, программа полностью соответствует принципам современного дошкольного образования, так как имеет ярко выраженную гуманистическую направленности, предполагает социоконструктивистский подход к образованию ребенка и опирается на концепцию свободного развития в подготовленной предметно-пространственной среде.

Нужно отметить, что в обзорах примерных программ, разработанных в соответствии с ФГОС ДО, отраженных в педагогической периодике и на официальных сайтах, можно найти более двух десятков различных программ [14]. Анализ наиболее актуальных для Красноярского края примерных комплексных и парциальных образовательных программ дошкольного образования показал, что к ним можно отнести:

- **примерные** (актуализированные в соответствии с ФГОС ДО и выставленные на официальных сайтах, часть из которых рекомендована УМО): комплексная программа «Воспитание и обучение детей в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой; комплексная программа развития и воспитания детей в детском саду «Детство» В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой, Н.А. Ноткиной и др.; комплексная образовательная программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой; комплексная программа развития и воспитания детей в детском саду «Радуга» под ред. Е.В. Соловьевой (С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, Е.А. Екжанова) и др.;

- **парциальные**: программа «Я, ты, мы» социально-эмоционального развития детей под ред. О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной; авторская

«Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет» И.А. Лыковой; программа «Основы безопасности детей дошкольного возраста» под ред. Н.П. Авдеевой, О.Л. Князевой Р.Б. Стеркиной; «Формирование элементарных математических представлений» И.А. Помораевой; «Физкультурные занятия в ДОУ» Л.И. Пензулаевой; программа «Физкультура-дошкольникам» Л.Д. Глазыриной; программа «Гармония развития»; интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника Д.И. Воробьева; «Приобщение детей к истокам устного народного творчества» О. Князева, «ТРИЗ - РТВ» А.М. Страунинг; программа по художественно-эстетическому развитию детей «Красота – радость – творчество» под ред. Т.С. Комаровой, А.В. Антоновой; программа «Юный эколог» С.Н. Николаевой; программа «Цветные ладошки» И.А. Лыковой и др.

Не останавливаясь подробно на парциальных программах дошкольного образования, представим матрицу соответствия основных концептуальных идей ФГОС ДО, примерных программ ДО, отечественных и зарубежных систем дошкольного воспитания, актуальных для современной образовательной ситуации в РФ (табл. 1).

Таблица 1

Концепции, системы и программы дошкольного образования

№	Педагогическая идея	Программа дошкольного образования	Система дошкольного воспитания
1	2	3	4
1	Идея самоценности детства	«Детство», «Радуга», «От рождения до школы», программа М. Васильевой	Ф. Фребель, Р. Штайнер
2	Идея гуманизма	«Детство», «Радуга», «Воспитание и обучение детей в детском саду», «От рождения до школы», программа М. Васильевой	Ф. Фребель, М. Монтессори, Р.Штайнер, Ю.И. Фаусек, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, С. Френе
3	Идея природосообразности	«Детство», «Радуга», «От рождения до школы»	«Материнская школа» Я.А. Коменского, Ф. Фребель, Р. Штайнер
4	Идея культуросообразности и народности	«Детство», «От рождения до школы», программа М. Васильевой, Истоки»	К.Д. Ушинский, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт,

1	2	3	4
5	Идея сотрудничества	«Детство», «От рождения до школы»	П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер
6	Идея создания развивающей предметно-пространственной образовательной среды	«Детство», «Детский сад по системе Монтессори»	М. Монтессори, Ю.И. Фаусек, А.П. Усова, Е.И. Тихеева
7	Идея развивающего образования	«Детство», «Радуга», «От рождения до школы», программа М. Васильевой	С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.В. Запорожец, А.Л. Венгер

Опираясь на составленную нами матрицу (табл. 1), мы выделили наиболее актуальные отечественные и зарубежные системы дошкольного воспитания, которые подтвердили свою востребованность и нашли отражение в современных примерных программах дошкольного образования: Я.А. Коменский, Ф. Фребель, К.Д. Ушинский, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, М. Монтессори, Ю.И. Фаусек, Р. Штайнер, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С. Френе, А.В. Запорожец, А.Л. Венгер. Дадим краткую характеристику обозначенным выше системам дошкольного воспитания.

Важнейшей предпосылкой для создания систем дошкольного воспитания стала идея материнской школы Я.А. Коменского. Свою педагогику Коменский построил на основе прогрессивных сенсуалистических взглядов, демократических устремлений, передового педагогического опыта его времени. Улучшение мира, его переделка, по Коменскому, возможны лишь путем всеобщего, равного для всех детей обоюбого пола образования и воспитания, вооружения подрастающего поколения реальными знаниями с помощью методов, облегчающих учение и делающих его радостным. Развивая идеи, изложенные в «Великой дидактике», Коменский составил для матерей независимо от их сословной принадлежности руководство по воспитанию детей до школы — «Материнская школа» (1633 г.). В нем дана тщательно разработанная программа, а также методика воспитания и обучения маленьких детей. По его мнению, дошкольный период детства

реализуется в условиях организованного домашнего воспитания, где воспитатель – образованная мать. Развивая мысли Аристотеля, Квинтилиана, Коменский выделил главу «Каким образом родители должны готовить детей к школе», где обстоятельно изложил методику эмоциональной подготовки детей к школе, выдвинул показатели их готовности к систематическому обучению. В материнской школе закладываются основы нравственного, физического, умственного развития детей. Мать должна учитывать как возрастные особенности ребенка (0-2 – преддошкольный возраст, 4-6 – собственно дошкольный возраст), так и индивидуальные особенности. Определенные знания некоторые дети способны воспринимать в три года, а другие только в четыре или в пять лет.

В преддошкольном возрасте (0-2-3) приоритет нужно отдать физическому воспитанию: основное внимание уделяется уходу за ребенком, его кормлению, физическому воспитанию. Я.А. Коменский дает подробные советы по уходу за ребенком, его питанию, одежде, режиму [4].

В дошкольном возрасте (4-6) через игру, прогулки и экскурсии реализуются программы умственного воспитания, нравственного, эстетического и религиозного воспитания. Для игр и физических упражнений необходимо иметь специальное безопасное место. Игры должны быть: подвижные, сюжетные, ролевые. Чем более ребенок деятелен, чем больше он работает, тем лучше спит, лучше развивается, тем бодрее он духом и телом. Воспитание должно быть природосообразным, т.е. должно быть связано с природой, отсюда следует использование экскурсий за город, чтобы смотреть на деревья, травы, поля, луга, виноградники и на работы, которые там производятся [Там же].

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

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

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

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

Основы знания, заложенные в материнской школе и приобретенные детьми умения должны развиваться и углубляться на следующем этапе обучения в школе родного языка. Поэтому родителям следует уделять внимание подготовке детей к школе. Они должны заранее, до начала занятий, привить интерес к школе, в которой ребенок будет учиться. «Материнская школа» — первый в истории труд, посвященный дошкольному воспитанию, который вместе с тем положил начало самостоятельной разработке специфических проблем дошкольной педагогики. Коменский создал замечательное дидактическое пособие для наглядного обучения детей в начальной школе и семье «Мир чувственных вещей в картинках» — первую в мире детскую энциклопедию, которая открыла перед малышом реальный мир природы в его разнообразии, общественную жизнь во всех ее главных проявлениях.

Важнейшей вехой в истории становления общественного дошкольного воспитания явилась предложенная Ф. Фребелем в XIX в. новая воспитательная система в специальных учреждениях для детей дошкольного возраста, получивших название «детский сад». Труды Ф. Фребеля и его практическая деятельность в созданных им учреждениях обрели признание далеко за пределами Германии, в том числе и в России.

Система дошкольного воспитания немецкого педагога Ф. Фребеля, получившая в XIX в. широкое распространение почти во всех европейских странах, основывалась на положениях теории свободного воспитания ребенка. Основу философии Ф. Фребеля составляло идеалистически трактуемое понятие о единстве Вселенной и ее многообразии, о существовании всеобщего, единого для всего мироздания, но в каждом отдельном случае специфически проявляющегося закона, который он назвал «законом единства в многообразии» [26, с.185]. На основе этого закона он построил свою систему воспитания в детском саду. На ребенка, и вообще на человека, Ф. Фребель смотрел как на носителя божественной сущности, как на существо, развивающее в себе божественное начало. Идеализм Ф. Фребеля проявлялся и в его утверждении, что деятельность и поведение ребенка обусловлены врожденными инстинктами. В книге Фребеля «О воспитании человека» под схоластической иногда оболочкой скрывается драгоценное ядро, глубокое понимание Ф. Фребелем детской природы, ценности детства, основанное на наблюдении и согретое искренней любовью к детям.

Ф. Фребель исходил из того, что первые годы жизни имеют наибольшее значение для последующей жизни ребенка. Поэтому тщательный уход и воспитание его в этот период особенно важны. Но именно в этот период многие дети оказываются предоставленными самим себе. Поэтому для них необходимы детские сады, назначение которых не столько присмотр за детьми, сколько развитие их души, тела и чувства. Воспитание в детском саду включает пробуждение мысли через знакомство с природой и людьми, направление сердца к единению с природой. Важные условия развития ребенка: освоение речи, самостоятельность, детские игры (табл. 2) [26, с.118-274].

Таблица 2

Характеристика педагогической системы Ф. Фребеля

Компоненты системы	Характеристика компонентов системы
Методологическое основы и принципы построения системы	<p>Выделение дошкольной педагогики в самостоятельную отрасль науки, создание теории работы «детского сада» и разработка программы.</p> <p>Религиозное начало.</p> <p>Деятельностный подход, развивающийся через самостоятельность.</p> <p>Целостное гармоничное воспитание человека.</p> <p>Идея рационального воспитания, которое должно одинаково заботиться о развитии познания и творчества, слова и дела, ума и характера. Оно должно развивать человека всесторонне и гармонично.</p> <p>Весь материал и все действия выстраиваются согласно четырем основным стремлениям ребенка: религиозному, стремлению к труду, художественному (эстетическому) и познавательному.</p> <p>Учет возрастных особенностей. Программа включает в себя разнообразные приемы работы с детьми в соответствии с их возрастом.</p> <p>Необходимость сочетания практического действия или чувственного впечатления со словом.</p> <p>Поэтапно усложняющиеся сведения и задания</p>
Цели и задачи	<p>Развитие природных способностей ребенка, а основную цель детского сада он видел в предоставлении детям возможности всестороннего воспитания в детском обществе.</p> <p>Основные задачи воспитания: религиозное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и умственное. В единстве с религиозным воспитанием рассматривалось воспитание трудолюбия.</p> <p>Выдвинул задачу развития творческих сил и способностей</p>

	<p>ребенка через ручной труд. Раннее приучение детей к труду. Воспитание активности и самостоятельности.</p> <p>Необходимость правильного и прочного формирования у ребенка первых представлений, знаний, привычек, стремлений к познанию окружающего мира.</p> <p>Главная задача воспитания – не испортить врожденной и позитивной природы ребенка. Поэтому воспитание должно быть «...пассивным, следящим, просто предостерегающим и охраняющим, но отнюдь не предписывающим и не насильственным».</p> <p>Пища всегда должна служить целям питания и никогда и ничему другому, быть лишь средством для улучшения физической и духовной деятельности. «Невозможно, чтобы для нас с какой-нибудь стороны приходили высшая радость, высшее наслаждение, кроме как от ведения наших детей, от жизни с нашими детьми, от того, что мы живем для наших детей»</p>
Формы воспитания	Занятия, прогулки, труд детей на приусадебном участке – в огороде и в саду, беседы с детьми, взаимосвязь детского сада с семьей ребенка
Методы воспитания	<p>Непосредственное созерцание предметов.</p> <p>Беседа, рассказывание, игровая деятельность.</p> <p>Положил начало созданию системы дидактических игр и разнообразных занятий, разработал методические указания к их проведению.</p> <p>Обучение детей рисованию карандашом и красками, лепке из глины и песка, проведение «построительных игр» из кубиков и веток, складывание и вырезание из бумаги.</p> <p>Работа детей с различными материалами (палочки, мозаика, бусы, солома и др.).</p> <p>Создание домашней уютной обстановки, ласковое доброжелательное общение с воспитателем, игры и занятия, соответствующие интересам детей</p>
Средства воспитания	<p>Наглядность понимается не только как изобразительная, но как деятельностная, творческая. Природа как объект познания.</p> <p>Слово, сопровождающее любую игру, любое действие, любые поступки ребенка. Разнообразные материалы (палочки, мозаика, бусы, солома, бумага, пластинки и др.).</p> <p>Рисунок занимает среднее место между словом и предметом.</p> <p>Каждый познает себя в творчестве – посредством звуков, красок, форм. Первый развивающий конструктор – «Дары» Фребеля – игровая система из нескольких последовательно осваиваемых конструкторов.</p>

Для развития ребенка в раннем возрасте Ф. Фребель рекомендовал использовать дидактическое пособие «Дары» (табл. 3). Предложенное Ф. Фребелем пособие было направлено на развитие строительных навыков и формирование у детей представлений о форме, величине, числе и пространственных отношениях. Разработанные «Дары» Ф. Фребеля легли в основу строительных материалов для детей дошкольного возраста, которые активно использовали в практике дошкольного воспитания конца XIX - начала XX в. и широко используются в современной практике. Современные интернет-магазины предлагают игровые наборы и методическое обеспечение дидактических материалов Фребеля.

Таблица 3

Характеристика «Даров» Фребеля

Последовательность введения «Даров»	Название и содержание «Даров»	Методические указания
Первый «дар»	Ящик с 9 шариками (красный, синий, жёлтый, оранжевый, зелёный и фиолетовый, белый), с цветными шнурами и качалкой	Фребель считает, что такие игрушки следует подвесить над постелью ребенка двух-трех месяцев, чтобы с их помощью он выучился различать цвета, воспринимать различные направления движений. Игры с ребенком организует взрослый. Они могут быть самыми разнообразными. Для примера Фребелем прилагается таблица рисунков с изображением игр с мячом. Цель этих игр – знакомство ребенка с движением и направлением движений (вниз, вправо, веред и т.д.), с цветом. Давать эти шарики Фребель рекомендует по одному, по два и т.д.
Второй «дар»	Ящик с деревянными шаром, цилиндром и двумя кубами одинакового размера. Этот	Игра начинается с опыта: показывается сходство между этими тремя разными формами: куб, подвешенный на шнур, вращают, в результате чего он кажется цилиндром, а цилиндр – шаром. Предлагаются также

	<p>«дар» предлагается давать детям, начиная со второго года жизни. Цель – знакомство с тремя основными формами в процессе игры</p>	<p>катание шара, вращение шара на шнуре и на блюде и т.д. В результате серии таких различных движений с этими геометрическими телами дети знакомятся: с движением, с тяжестью и инерцией, с понятием о числе. Кроме того, в процессе таких игр дети замечают переход одной формы в другую и при вращении тел начинают отличать существенное постоянное от преходящего и изменяющегося. Одновременно проводятся упражнения в счёте от одного до десяти.</p>
Третий «дар»	<p>Третий «дар» Фребеля представляет собой ящик, в котором находится деревянный куб, разделённый на восемь кубиков. Его предлагается давать на третьем году жизни, стремясь удовлетворить желание детей этого возраста узнать, как сделаны вещи, что находится внутри</p>	<p>Воспитатель показывает детям, как куб можно разделить на две, четыре, шесть и т.д. частей. В результате ребенок начинает понимать, что из единства или единицы образуется множество, которое меньше целого, и т.д. Кроме того, кубики служат для построек, которые сначала помогает строить воспитатель – даёт лист бумаги, разлиновывает на квадраты величиной, равной стороне восьми кубиков, и на нём учит возводить постройки. Фребелем предлагалось три вида игр: 1) изображение посредством кубиков различных предметов (лестница, дом, надгробные кресты и т.д.), не ломая, а преобразовывания один в другой; 2) изображение изящных форм, выкладывание различных узоров (около 80) из квадратов, не ломая, а преобразовывая один в другой; 3) познавательные или математические: играя, ребёнок</p>

		знакомится с величиной, количеством, различным их положением и т.д. (например, две половинки – одна спереди, другая сзади, четыре четвертинки и т.д.)
Четвертый «Дар»	Предназначен для детей старше четырех лет (до семи). Представляет из себя следующее: деревянный куб, разделенный на 8 одинаковых кубиков или кирпичиков. С его помощью ребенок получает представления о понятиях «число», «целое» и «часть», учится считать, строить из кубиков различные предметы	Предлагаются те же игры: составление жизненных, изящных и математических форм. Те же два правила: 1) не ломать, а преобразовывать; 2) использовать весь материал. При этом Фребелем даются таблицы построек и узоров, примерных делений и таблица для счёта от 1 до 8 и обратно
Пятый «Дар»	Куб, разделённый на 27 кубиков, из которых три (каждый) разделены на два и три – на четыре трёхгранные призмы	Вводится новый элемент – форма с треугольной плоскостью. Детям предлагается то же составление жизненных, изящных и математических форм. Сопровождается материал таблицами с изображением примерных построек разнообразной тематики: рынок, водопровод, караульная, обелиски и т.п. Особенно много в таблицах представлено очень сложных изящных форм
Шестой «Дар»	Куб, состоящий из 27 деревянных плиток или	По сути дела, шестой «Дар» – это усложнённое продолжение предыдущего: те же виды работы с

	<p>кирпичиков. Из них 21 целый, три разделены пополам (поперек), а еще три разделены вдоль. Всего 33 бруска. Пятый и шестой дары применяли и для развития творческих способностей детей (построение фасада церкви, загородного дворца, римского водопровода).</p>	<p>материалом (составление трёх типов форм: жизненных, изящных и математических), те же правила (не разрушать сделанное, а преобразовывать, обследовать предметы, строить, сообразуясь со всем количеством материала). Шестой «Дар», как и прежние, имеет таблицу образцов, которым должны следовать дети.</p>
--	---	--

Анализ историко-педагогического наследия начала XX в. показывает, что известные отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Е.Н. Водовозова, К.Н. Вентцель, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.) были убежденными сторонниками общественного воспитания детей дошкольного возраста, считая, что такое воспитание даст возможность ребенку получить всестороннее развитие, выйти за пределы узкого мира своей семьи и научиться жить в обществе. Жизнь в детском коллективе дает навыки общения со сверстниками и предоставляет больше возможностей для ведения здорового образа жизни и всестороннего развития детских сил и способностей. Под руководством опытного педагога дети приобретают необходимые для успешного продолжения образования соответствующие возрасту знания и умения. В целом, общественное воспитание должно обеспечить более качественное выполнение главной цели – формирование человека, наиболее полно отвечающего потребностям данного общества.

К.Д. Ушинский считал, что «общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдуманна, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества» [23, с.374].

А.С. Симонович, пропагандируя идею общественного воспитания детей, указывала на его важность в дошкольный период в развитии личности

ребенка. Она считала, что воспитание детей до школы должно протекать дома и в детском саду. «От трех лет дальнейшее пребывание в семье оказывается уже вредно для ребенка» [16, с.67]. А.С. Симонович полагала, что в этом возрасте ребенку необходимо посещать детский сад, что воспитание не частное дело, а общественная обязанность родителей, указывала, что первоосновы развития личности будущего полезного члена общества должны принадлежать матери. Она писала, что «детский сад является дополнением семейного воспитания в тех случаях, когда в семье не имеется других подходящих по возрасту детей, когда мать не имеет достаточного времени или знания, чтобы руководить занятиями маленьких детей, когда в семье не имеется свободного для игры помещения или когда житейские условия требуют домашней тишины, которая сильно стесняет ребенка» [17, с.233]. Рассматривала детский сад как дополнение к семейному воспитанию и подготовительным звеном к поступлению ребенка в школу. Считала, что родители должны иметь хотя бы элементарные знания из области педагогической науки. Необходимость открытия дошкольных учреждений видела в том, что они «...дают детям общий уровень развития... Детский сад prepares детей в школу... Всестороннее, гармоническое развитие всех органов тела – вот воспитание детского сада» [Там же, с.189].

Подобных взглядов придерживалась и Е.И. Тихеева и считала, что детский сад, организованный соответственно всем рациональным требованиям, является «помощником семьи» в деле воспитания и обучения детей, «он расширяет и дополняет дело семьи» [20, с.315]. В статье «Дошкольное воспитание и детские сады» она писала: «Одно из преимуществ детского сада перед исключительно семейным воспитанием заключается в том, что он предоставляет ребенку возможность развиваться, работать, играть в условиях общности, приводит его в систематическое, ежедневное общение со сверстниками и товарищами. Семья наша, к каким бы слоям она ни принадлежала, так далека от понятий общности и гражданственности, до того пропитана узким семейным эгоизмом, она так часто преувеличивает права детства или умаляет их, что она абсолютно ничего не может сделать для привития своим младшим членам общественного начала. Прививать надлежащее отношение детей друг к другу, корпорации, к общественному имуществу, общим интересам, делу, чести – обязанность детского сада» [Там же, с.314-315]. В детском саду, полагала Е.И. Тихеева, под руководством квалифицированных воспитателей дети получают физическое, умственное, нравственное, эстетическое воспитание с учетом возрастных особенностей, в известной системе и последовательности.

Таким образом, в России во второй половине XIX в. общественное дошкольное воспитание начинает пониматься как одна из сложнейших сфер педагогической деятельности, в которой закладываются основы будущего развития как отдельно взятого человека, так и всего общества в целом.

Такие видные отечественные педагоги, как К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович и другие, являлись сторонниками идеи народности в общественном воспитании детей дошкольного возраста.

К.Д. Ушинский, выдающийся отечественный педагог и создатель русской народной школы, в своих трудах уделял большое внимание вопросам дошкольной педагогики. В основу теории дошкольного воспитания он положил идею народности воспитания, мысль о которой была основополагающей в его педагогической теории. «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. ... Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний. Вот основание того убеждения, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [23, с.371]. Система воспитания детей в каждой стране, подчеркивал он, связана с условиями исторического развития народа, с его нуждами и потребностями, «является живым органом в историческом процессе народного развития» [Там же].

К.Д. Ушинский доказал, что система воспитания, построенная соответственно интересам народа, развивает и укрепляет в детях ценнейшие психологические черты и моральные качества – патриотизм и национальную гордость, любовь к труду. Он настаивал, чтобы дети с раннего возраста усваивали элементы народной культуры, овладевали родным языком, знакомились с произведениями устного народного творчества. К.Д. Ушинский, разработав теорию детской игры, которая стала ценным вкладом не только в русскую, но и в мировую дошкольную педагогику, показал ее социальный характер и значение, дал ценные методические указания об использовании игр в работе с детьми. Он исследовал вопрос обучения детей народным играм, подвергая при этом основательной критике систему Фребеля. «Как всякий нововводитель, он слишком увлекся, слишком систематизировал игры и придумал много таких, в которых мало детского, потому что придумать детскую игру есть, может быть, одна из труднейших задач взрослого человека. < ... > ... в играх, придуманных Фребелем, ...много искусственного и недетского. Песенки по большей части скучны, натянуты, написаны очень дурными стихами ... а главное проникнуты несносным для детей дидактизмом» [24, с.308-309]. Также он критиковал практику фребелевских детских садов за чрезмерную регламентацию жизни детей и за отсутствие у ребенка времени побыть наедине с собой.

В воспитании дошкольников К.Д. Ушинский видное место отводил природе — «одному из могущественных агентов в воспитании человека» [22, с.576]. Большое значение в формировании поведения детей имеют общественные игры и их направленность, указывал К.Д. Ушинский. «В играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются

первые ассоциации общественных отношений». Он рекомендовал «обратить внимание на народные игры, разработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство» [24, с.309].

Концептуально «идея народности» Ушинского являлась основополагающей при разработке теории дошкольного воспитания и организации деятельности дошкольных учреждений в России конца XIX - начала XX в., она прослеживается в работах многих ведущих деятелей общественно-педагогического движения того времени.

Последователи К.Д. Ушинского и сторонники реализации идей народности и народной педагогики (Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Симонович) целью дошкольного образования считали подготовку к жизни человека родной культуры. Они использовали элементы народной педагогики в построении содержания дошкольного образования: игру, фольклор, песню, сказку, пословицы и поговорки, которые отражали знания из жизни и быта русского народа. Педагоги считали необходимым условием образования и воспитания их целенаправленность, в то же время говорили о свободе выбора интересной и увлекающей ребёнка деятельности и занятий.

Идея народности проходит через труды видного представителя педагогической мысли П.Ф. Каптерева. В статье «О педагогическом идеале» он писал: «У каждого народа бывают свои идеалы, создаваемые с большей или меньшей ясностью. Каждый личный идеал в известной мере есть непременно общественный идеал и именно народный, составленный в духе той национальности, к которой принадлежит автор идеала» [5, с.92]. Его внимание к дошкольному воспитанию обусловлено пониманием важности первых лет жизни ребенка. Основной задачей воспитания он считал «развитие органов чувств через игру и специальные упражнения. В свою очередь игра служит основным средством всестороннего развития и воспитания детей». Детский сад он назвал первой ступенью общественного образования и впервые в истории русской дошкольной педагогики сделал попытку определить, как должна усложняться воспитательная работа в детском саду. Примечательным в его теории было то, что он выдвигал принцип свободной постановки воспитательно-образовательной работы детского сада без систематизированных занятий, строго установленных планов и расписаний: «... детям нужно предоставлять столько свободы и самостоятельности, сколько то возможно без вреда для них. Задача детской садовницы не в том, чтобы как можно больше руководить, а в том, чтобы руководить как можно меньше. На первом плане в детском саду должны быть дети, а не садовницы < . . . > все, что только дети могут сделать без помощи садовницы, все это и нужно предоставить в их полное распоряжение» [6, с.226-227]. Он писал: «Цель всякого воспитания – содействовать развитию разумного человека, который был бы в состоянии

соединять опыт прошедшей жизни с настоящей жизнью и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь, наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться, в чем именно и выражается человеческая мудрость» [Там же, с.295.].

Главную роль в воспитании ребенка в дошкольном периоде П.Ф. Лесгафт, в отличие от К.Д. Ушинского, отводил семье, в связи с чем разработал теорию «семейного воспитания» и написал книгу «Семейное воспитание ребенка и его значение» (семейная жизнь ребенка), где изложил научные основы воспитания детей. Главную роль в воспитании он отводил матери – умной, активной, любящей. Так же, как К.Д.Ушинский и многие представители общественно–педагогического движения, подверг резкой критике детский сад Ф. Фребеля: «Все занятия и игры строго систематизированы и основаны на повторении (имитации) показанного: спрашивается, пригодна ли эта система и соответствует ли она нормальным условиям развития ребенка в возрасте семейной его жизни (т.е. до 7 лет)» [8, с.304]. Примечательно то, что целью воспитания он считал не развитие, а «содействие развитию» человека, которого бы отличала от других людей мудрость, самостоятельность, любовь. П.Ф. Лесгафт писал, что «вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому» [9, с.302]. Своеобразием системы П.Ф. Лесгафта являлось то, что он в содержании физического образования детей центральное место отводил подвижным играм, отражающим народность. Он говорил, что у различных народов свои игры, ибо индивидуальная жизнь, перенимаемая детьми, различается по семьям, сословиям и местностям.

Идеи народности воспитания, выдвинутые К.Д. Ушинским, разделяли практики отечественного дошкольного воспитания Е.Н. Водовозова и А.С. Симонович. В основу своей системы воспитания детей дошкольного возраста Е.Н. Водовозова положила идею народности. Она писала: «Наши детские сады должны быть созданы на народной, русской почве. Мне заметят, что для этого всякому воспитателю придется изучать народ. Но кто привык думать по-русски, сочувствовать всему, в чем выражаются лучшие стороны живого народного ума, тому это будет не трудно» [3, с.192-193]. Использование при работе с детьми с раннего возраста народных песен, загадок, пословиц, сказок и игр должно обеспечить воспитание у них чувство любви к народу, родине. Исходя из идеи народности воспитания, Е.Н. Водовозова занималась отбором материала для воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. Ее заслуга в том, что она разработала программу развития у детей родной речи и методику использования в воспитании русского фольклора.

Детский сад А.С. Симонович дети посещали с трех лет, ибо ребенок «нуждается в товарищах для игр и занятий» [17]. А.С. Симонович подробно

описала организацию жизнедеятельности своего детского сада в статье «Внутренняя организация жизни детского сада» [18]. Дети трех-четырёхлетнего возраста посещали младшую группу детского сада, а дети пяти, шести, семи лет – старшую. Младшей крупной руководила А.С. Симонович, старшей – Я.М. Симонович. Дети проводили в детском саду 4 часа.

В младшей группе общие занятия проводили редко, так как у детей этого возраста, по убеждению А.С. Симонович, нет еще устойчивых интересов ни в играх, ни в занятиях. Дети 3-4 лет в детском саду составляют переходное звено от семьи к обществу детей. Они играют в одиночные игры, которые не имеют определенного характера: кидают мячи, катают кольца, строят из кирпичиков, кубиков, призм, прыгают, бегают, делают гимнастику, соскакивают с высоты, стучат молотками и т. п. Надзор воспитательницы за ними ограничивается только наблюдением за тем, чтобы дети не причинили вреда друг другу, телесных повреждений, обид. Иногда детей младшей группы собирали для некоторых работ: работа с глиной, строение, выкладывание палочек, садовые работы, подвижные игры с взрослыми детьми. Горох, плетение, выкалывание и другие подобные работы (Ф. Фребель) с ними не проводятся. «Не следует заставлять детей 3-4 лет выделять все работы детского сада и заниматься по известному распределению. Они должны делать то, что могут» [18, с. 8]. Для детей 3-4 лет нет даже приблизительного распределения занятий, в основном с ними проводятся индивидуальные игры и занятия.

Последовательно реализуя идею народности воспитания К.Д. Ушинского, А.С. Симонович стремилась приспособить содержание работы детского сада к русским условиям. Она ввела в качестве воспитательного средства подвижные игры, которые отражали отдельные виды труда и моменты быта русского народа и сопровождалась народными песнями. А.С. Симонович считала, что детский сад должен быть народным, поэтому нельзя обучать детей иностранным языкам. В содержании образования преобладали игры народного характера: «Лебедь и сокол», «Земледельцы», «Заплетись, плетень», «Мышонок», «Петушок», а также рассказы и сказки из жизни русского народа. По мнению А.С. Симонович, внутренняя организация детского сада и распределение занятий в детском саду для детей 5- 7 лет может быть реализовано следующим образом (табл. 4)

Таблица 4

Внутренняя организация детского сада А.С. Симонович [17]

Дни недели	От 11.00 до 11.30	От 11.30 до 12.15	От 12.15 до 13.00	От 13.00 до 13.30	От 13.30 до 14.15	От 14.15 до 15.00
------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

						00
Понедельник	Родиноведение, пение, о погоде и т.п.	Палочки или полукольца, или складывание фигур из цветных четырехугольников или треугольников. Выкладывание или строение из кубиков, кирпичиков или столбиков треугольных призм и т. п. Вырезывание фигур из бумаги. Плетение или работы из гороха или из лучин. Глина. Строение избы	Подвижные игры с пением или гимнастика на ходу	Завтрак и свободное время	Рисование красками с природы или симметричных предметов. Рассказы из жизни детей, животных или из деревенской жизни. Наклеивание на цветную бумагу вырезанных фигур. Рисование карандашом или грифелем. Рассматривание картин для наглядного обучения, доступных детям. Рисование красками или карандашом	Подвижные игры или забавы
Вторник						
Среда						
Четверг						
Пятница						
Суббота						

Занятия с детьми старшей группы имели природоведческий уклон, проводились понятные детям физические опыты, экскурсии, работы в саду, сопровождающиеся беседами, наблюдениями. На последующих занятиях Я.М. Симонович читал детям статьи, рассказы, которые углубляли полученные ими знания. Неотъемлемым занятием было родиноведение, ему уделялось время каждый день по утрам, а также во время работ и подвижных игр в зависимости от того, какое «явление среды выдается в это время».

Родиноведение начиналось с детьми шести и семи лет, представляло собой ряд систематических бесед, прогулок, наблюдений, заранее спланированных воспитателем. Цель: знакомство с родиной, подготовка ребенка к дальнейшему пониманию географии, космографии, астрономии. «Итак, родиноведение не должно понимать так, что оно просто знакомит ребенка со всем его окружающим. Нет! Родиноведение выбирает только те предметы из жизни людей и те явления, которые могут дать ребенку какие-

нибудь нравственные и умственные силы. <...> Детям нельзя говорить и показывать то, что для них преждевременно, или то, что они узнают после в школе» [19, с. 230]. Курс родиноведения был разделен на три степени: первая степень – для детского сада (6-7 лет); 2 и 3 степени – для школы (8-10 лет) [Там же].

По мнению А.С. Симонович, главными занятиями в детском саду наряду с родиноведением являются следующие:

1. Подвижные игры проводятся и в первой и во второй половине дня. В день проводится не более 2-3 игр. Это игры, где преобладают движения тела, которые сопровождаются пением простых мелодий.

Подвижные игры в детском саду иногда можно заменить гимнастикой. Гимнастика введена для того, чтобы ребенок мог больше двигаться, в то время как его органы речи и пения находятся в покое. Это не просто гимнастика со спортивными снарядами, это игры, в которых на ходу дети делают разные гимнастические движения: подражают бегу лошади, «косят траву», «кидают камни в реку», «шьют сапоги», «осматривают звезды на небе» и т. п. «Иногда необходимо играть и не петь, то есть играть без слов, по крайней мере, без определенных слов» [17].

2. Строение (строительство) знакомит детей с формой (кубик, кирпичик, столбик, треугольник и т. д.). Строя, ребенок учится творить и воспроизводить предмет из жизни, узнает практическое применение законов тяжести, равновесия тел, передачи движения. Игры со строительным материалом служат также для ознакомления детей с поверхностями, линиями, углами и различными их положениями. Старшие дети строят еще избу из заранее подготовленных бревен (крупный строительный материал), после чего играют в этой избе. Так, строительные занятия развивают у детей чувство товарищества, взаимопомощи, коллективизма.

3. Выкладывание палочками, во-первых, учит детей считать (до 10), во-вторых, ребенок учится отличать образ, контур предмета от самого предмета, развивает воображение: по пространству, которое занимает предмет, ребенок представляет себе весь предмет. Палочки служат еще для ознакомления ребенка с длиной и величиной предметов.

4. Рисование развивает руку и пальцы, приучает твердо и смело водить карандашом, а впоследствии пером. Развивает глазомер. При помощи рисования в детском саду ребенок готовится к настоящему рисованию. Рисование может быть в различных видах: на грифельной доске по квадратикам и без них, карандашом на бумаге, красками.

Так как рисование очень важно, то его можно устраивать 4 раза в неделю или ежедневно. Рисование планируется с учетом возраста и сил детей. Рисуют на бумаге и краской только дети 6-7 лет.

5. Вырезывание учит детей управлять ножницами. Так как у детей уже с раннего возраста возникает желание резать разные вещи, бумажки, тряпочки, попадающие им под руку, то родители, опасаясь других

последствий, отнимают у них ножницы. Детский сад же учит детей с помощью ножниц делать разнообразные красивые предметы.

6. Выкалывание развивает ловкость руки, пальцев, умение управлять ими, также приучает глаз рассматривать мельчайшие предметы. Выкалывая форму предмета или физического тела, ребенок лучше его запоминает. Развивает терпение, умение доводить начатое дело до конца. Выкалывание, соединенное с вышиванием, учит ребенка различать цвета.

7. Плетение имеет важное значение для наглядного знакомства с числом. Ребенок, беря две полоски вверх по канве и две вниз, получает понятие о двойке как о двух единицах. Затем, продев поперечную полоску, получает четырехугольники, которые представляются ему в виде неразделенных двоек. Ребенок мог бы их принять за крупные единицы, если бы внизу не имел полоски для сравнения. Так ребенок узнает целую двойку, также знакомится с другими числами до десяти. Плетение знакомит с цветом предметов, развивает чувство симметрии. Плетение есть способ тканья.

8. Складывание или сгибание бумажек – знакомит ребенка с геометрическими фигурами посредством сгибания квадратной бумажки различным образом. Здесь дети узнают горизонтальные, отвесные, наклонные линии, усваивают формы треугольников, четырехугольников, квадратов. Учатся различать сходные и несходные признаки предметов, получают элементарные понятия о некоторых геометрических фигурах. Складывание также развивает ловкость и гибкость пальцев.

9. Работа из гороха – связующий материал между палочками, из которых делают предметы из жизни и геометрические формы. Эта работа способствует развитию самостоятельности. Так как легкость и скорость, с которыми ребенок творит разнообразные вещи, поддерживают в нем желание делать знакомые из жизни предметы не трудясь особенно долго.

10. Работа из глины развивает ловкость руки, гибкость пальцев, глазомер, наблюдательность. Основывается на творческой способности детей, желании трудиться, не бросать начатое дело.

Воспитатель должен стремиться не к точному воспроизведению детьми предметов, а к пробуждению у ребенка умственных и нравственных сил посредством сделанного. Сделанная вещь должна вызывать у ребенка желание говорить, возбуждать в нем ряд давно воспринятых впечатлений, чтобы уяснить связь сделанной работы с жизнью.

11. Работы в саду – здесь дети сажают растения в землю, которую заранее приготовил садовник, ухаживают за ними, наблюдают за их ростом, запоминают их названия. Наблюдают за жизнью птиц, насекомых, червяков, бабочек, куколок, животных, которые содержатся или живут и приходят в сад: крота, зайца, овцы, собаки. Рассматривают их внешние формы. В саду дети играют в подвижные игры. Здесь должны быть песчаные горки и песок, которым посыпаны дорожки, это доставляет детям много ресурсов для

различных игр. Летом и осенью дети собирают семена и сохраняют их до будущего года. Занятия в саду требуют полного участия садовницы.

12. Рассказы знакомят ребенка с окружающей средой. Они берутся из жизни детей, сопровождаются иногда показом картин, чаще прогулками. Рассказы на прогулках знакомят детей с садом, полем, речкой, прудом, домом и предметами, которые находятся в нем. Необходимо также рассказывать детям о жизни животных, об их привязанностях, радостях, о проявлении в них ума.

13. Выкладывание полуколец. Казалось бы, какая может быть польза от выкладывания полуколец, которые так редко встречаются в жизни? Но так как они сделаны из металла, выпуклы с одной стороны и вогнуты с другой, имеют определенную толщину, цвет и т. д., то можно найти массу тем для бесед во время работы с ними:

- о том, какие еще выпуклые вещи дети знают;
- есть ли такие вещи в комнате, в сарае, в кухне и т. п.;
- есть ли в комнате вещи из такого же металла;
- какие еще знают вещи круглые, как сложенные концами полукольца;
- иногда можно задать вопрос, заключающий в себе указание на вещь, которая должна быть в ответе («Назовите мне круглую вещь, похожую на кольцо») [7, с. 33-35].

Это основные занятия, которые проводились в детском саду, все они распределены по дням недели, часам (табл. 4), но иногда, когда этого требуют какие-либо обстоятельства (например, дети не успели доделать работу), допускается отступление от этого расписания. Все работы детского сада чередуются так, что ни одна работа не бывает больше одного раза в неделю или в две. Например, в один понедельник детям дают палочки, в следующий – полукольца, или чередуют полукольца с цветными квадратиками, или плетение чередуют с работами из гороха и лучин. Выкладывание бывает в светлую погоду, а в другое время бывает строение. Из этого следует, что каждый раз предлагается ребенку новая работа, что поддерживает интерес к ней и желание ею заниматься [18, с. 2-9].

Таким образом, под влиянием прогрессивных высказываний К.Д. Ушинского об особой ценности народной педагогики крупные деятели в области дошкольного воспитания того времени (Е.Н. Водовозова, А.С. Симонович и др.) стали развивать дидактику детских садов, используя народные игрушки, народные подвижные игры, народный фольклор (сказки, загадки, пословицы и поговорки). Дошкольное образование, построенное на народности, было ориентировано на воспитание человека родной культуры.

На рубеже веков идеи народности, зародившись в истоках отечественной педагогики, заняли прочное место в отечественной теории и практике дошкольной педагогики. Это направление оказалось плодотворным и имело большое влияние на последующее развитие русской дореволюционной, а затем и советской дошкольной педагогики. Дидактика

детского сада связывалась с жизнью, преодолевался отвлеченный характер фривольных занятий, так как вводились ручные работы, которые проводились в окружающих детей условиях. На основе этой идеи позднее сформировались направления, разрабатывающие содержание дошкольного воспитания, включающее окружающий мир и природу.

В России на рубеже XIX - XX вв. религиозное содержание являлось основой дошкольного образования. Представители религиозного направления (Е.Н. Водовозова, В.В. Зеньковский и др.) целью дошкольного образования считали наполнение души ребёнка религиозными образами, поэтому в содержание рекомендовали включать посещение богослужения в церкви, молитвенное общение с Богом, беседы на темы «из жизни Спасителя».

В теории дошкольной педагогики не существовала единая общепринятая позиция, касающаяся религиозного воспитания детей. Педагоги-методисты (М.Х. Свентицкая, А.С. Симонович, Л.К. Шлегер) полагали, что религиозное воспитание должно быть делом семьи, поэтому в их платных детских садах исключались элементы религиозного дошкольного образования. В массовых же дошкольных учреждениях того времени (детских приютах, сиротских домах и др.), наряду с традиционными занятиями (рисованием, пением, лепкой, игрой, ручным трудом, беседами), проводили занятия на религиозную тематику. Дети младшего и среднего дошкольного возраста изучали молитвы, в старшей группе проводили занятия по изучению Закона Божьего, Священного Писания, дети заучивали наизусть молитву «Отче наш...». Детям старшего возраста читали рассказы из Священной истории: Рождество Христово, Благоговение детей, Рождество Девы Марии, поклонение волхвов. Рассказы иллюстрировались картинками. Обязательным считалось посещение церкви и проведение православных праздников.

С появлением идеи общественного воспитания теоретиками и практиками в сфере дошкольной педагогики выдвигались различные взгляды на организацию воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. Во второй половине XIX — начале XX в. широкое распространение в России имела теория свободного воспитания, которая нашла отражение в педагогических системах К.Н. Вентцеля, М. Монтессори, Л.Н. Толстого, Ю. Фаусек и др.

Л.Н. Толстой считал, что человек имеет право свободно формировать свои убеждения и взгляды, без всякого насилия и принуждения со стороны общества, и что детям присуще природное совершенство и высокие нравственные качества. Он полагал: «Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его, так как сознание нравственного идеала у детей сильнее, чем у взрослых. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне»

[21, с.288.]. По мнению Л.Н. Толстого, свободное воспитание содействует саморазвитию, самораскрытию нравственных качеств, склонностей и способностей, заложенных в ребенке от рождения. Он идеализировал природу детей, указывал, что «детский возраст есть первообраз гармонии» [Там же, с.287]. Таким образом, Л.Н. Толстой в своем учении о свободе в воспитании отрицал правомерность и возможность сознательного, целенаправленного воспитательного воздействия педагогов и родителей на детей.

Идеологом свободного воспитания и ненасилия над ребенком, создателем популярной в России на рубеже веков авторской системы воспитания дошкольников являлась М. Монтессори (табл. 5) [11, с.16].

Таблица 5

Характеристика педагогической системы М. Монтессори

Компоненты системы	Характеристика компонентов системы
1. Методологические основы	<p>1. Представление о Космосе как об упорядоченной части Универсума; антропологический подход, представляющий комплекс человековедческих знаний»; <i>horme</i> – бессознательные жизненные силы, являющиеся основой спонтанной работы детей, по мере взросления эти силы переходят в сферу сознания; <i>mneme</i> – бессознательная наследственная память: воспроизведение своего вида с помощью генов, инстинкты; <i>nebulae</i> – потенциальные способности, заложенные в подсознании (на основе терминологии философов-гуманистов П. Тейяра де Шардена, А. Бергсона, П. Нанна).</p> <p>2. Ребенок как «духовный эмбрион»; сензитивные периоды развития ребенка; «сенсорные эталоны»; возрастная периодизация; отличие детской природы от природы взрослого (психической и физиологической); «впитывающий разум».</p> <p>3. Воспитание, позволяющее реализовать «Космический план» и направленное на духовное развитие ребенка с момента рождения; «нормализация ребенка»; свобода выбора, предоставляемая ребенку в «подготовленной среде»</p>
2. Цель	Реконструкция мира через обеспечение высокого качества жизни ребенка, раскрытие его творческого потенциала и способности к учению
3. Задачи	1. Оказывать помощь развитию сенсорной и двигательной сферы, познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, речи), внимания, воли, способностей(в возрасте

	<p>от рождения до 6 лет).</p> <p>2. Оказывать помощь развитию экологического, «вселенского» сознания через освоение азов гуманитарных и естественно-научных дисциплин (в возрасте от 6 до 12 лет).</p> <p>3. Оказывать помощь личностному становлению, достижению образовательного уровня, отвечающего современным научным концепциям и собственным интересам, а также пониманию своей роли в гармонизации мировых отношений (в возрасте от 12 до 18 лет)</p>
4. Принципы	<p>Развивающие личность (образование призвано помогать ребенку в его свободном развитии в соответствии с индивидуальной природой, возможностями и темпом, чтобы в дальнейшем он смог реализовать свое предназначение в качестве независимого, гармоничного взрослого человека).</p> <p>Оптимизирующие процесс воспитания и обучения, т.е. обеспечение оптимального взаимодействия между взрослым и ребенком и наличие развивающей среды, предоставляющей позитивную поддержку спонтанному внутреннему развитию, учитывая закономерности психической деятельности и ориентируясь на внутренние потребности ребенка.</p> <p>Обеспечивающие естественную потребность детей в индивидуальной активности, направленной на собственное развитие и познание окружающей действительности. На этом основании весь дидактический материал М. Монтессори объединен в упорядоченную систему, включающую в себя 5 учебных разделов (в дошкольный период). В школьный период преобладающим является принцип предметности в учении</p>
5. Содержание	<p>1. Семейное воспитание, навыки практической жизни, развитие сенсорной сферы, подготовка к освоению учебных дисциплин, «космическое воспитание» - знания о Земле (география), Солнечной системе, глобуса, карты мира, экспериментирование, речевое и художественное развитие, музыка, растения и животные, история, математика (дошкольный период).</p> <p>2. Социальное развитие: сотрудничество и мир, знания о Земле: астрономия, геология, эксперименты и наблюдения за растениями и животными, история, география, биографические сведения о знаменитых людях родной страны, история языка, грамматика, художественное</p>

	<p>развитие, музыка, геометрия, алгебра, изобретения (период с 6 до 12 лет).</p> <p>3. Проживание в близости с природой (на ферме), практическая жизнь (обеспечение пищей, ведение хозяйства), интеллектуальное развитие, художественное развитие, выполнение проектов, отвечающих интересам подростков и включающих знания по всем, особенно проблемным, дисциплинам (в период с 12 до 15 лет).</p> <p>Большее количество академических дисциплин, включение в общественную жизнь на мировом уровне (период с 15 до 18 лет)</p>
6. Технология взаимодействия ребенка и учителя (организационные формы и методы)	<p>1. Главное занятие ребенка – самостоятельная «свободная работа» по выбору.</p> <p>2. Роль учителя – помогать, направлять, наблюдать. Каждый день заполняются листы наблюдений для каждого ребенка.</p> <p>3. Совместная деятельность ребенка и учителя – «работа на линии», «трехступенчатый урок», мероприятия вне классного помещения.</p> <p>4. Совместная деятельность детей друг с другом – «работа на линии», оказание помощи, обучение старшими детьми младших, подготовка коллективных заданий</p>
7. Дидактическое обеспечение (средства воспитания и обучения)	<p>1. Специальная «подготовленная среда», разделенная на 5 центров активности: упражнения в практической жизни, сенсорное воспитание, развитие речи – обучение письму и чтению, математика, «космическое воспитание» – знакомство с окружающей средой и человеческой культурой.</p> <p>2. Материалы автодидактического характера, позволяющие ребенку самостоятельно корректировать ошибки</p>
8. Свойства или основные характеристики системы	<p>«Метод Монтессори» как система характеризуется следующими свойствами: целостность, совместимость, адаптивность, стабильность, эволюция, динамичность, следствием чего является ее развитие и саморазвитие</p>

Она требовала уважения личности воспитанников, отрицала активную воспитывающую роль педагога, провозглашала теорию самовоспитания и самообучения. Основной формой воспитания и обучения детей М. Монтессори считала их самостоятельные занятия, а воспитатель должен наблюдать за проявлениями детей и фиксировать их. Но наряду с этим она разработала и другую форму – индивидуальный урок, построив его на

педагогически рациональных принципах (сжатость, простота, объективность). Чтобы обеспечить детям условия свободной самостоятельной деятельности, М. Монтессори произвела существенную реформу в привычном оборудовании здания и комнат детского сада, сформулировав требования к мебели, гигиеническому и трудовому оборудованию, соответствующие возрасту детей. М. Монтессори разработала серию дидактического материала, который способствует развитию детской моторики и сенсорики [10, с. 236-265].

Концептуальные положения системы М. Монтессори: актуализация раннего образования и воспитания ребёнка; необходимость всестороннего изучения ребёнка и учёт сензитивных периодов его развития; предоставление ребёнку свободы выбора вида деятельности и её продолжительности; наличие подготовленной культурно-развивающей среды; особая роль педагога; использование в технологии трёхступенчатого урока. Гуманистический потенциал идей М. Монтессори заключается в развитии индивидуальности ребёнка и находит своё отражение в системе методов и приёмов, создающих условия для самообучения, самовоспитания и саморазвития ребёнка. Идеи системы М. Монтессори легли в основу концептуальных положений Ю.И. Фаусек по воспитанию личности дошкольника.

Более диалектично к пониманию свободы и ее необходимости подошла Ю.И. Фаусек. Она считала, что ребенку можно предоставить лишь «относительную» свободу в процессе приобретения знаний, поскольку свобода детей имеет пределом общие интересы коллектива. По её мнению, система М. Монтессори являлась спасательным маяком к движению вперёд [25]. Цель образовательной работы с детьми Ю.И. Фаусек видела в подготовке их к жизни. Занятия с дидактическим материалом составляли основу содержания дошкольного образования детского сада Ю. Фаусек.

Отметим, что ее понимание свободы и практическая деятельность вступали в противоречие с принципами самой системы М. Монтессори. Ю.И. Фаусек видела основную роль воспитательницы в содействии свободному развитию ребенка, в невмешательстве в работу ребенка с дидактическим материалом. Хотя на практике она не столько помогала детям в самостоятельной работе, как М. Монтессори, сколько обучала путем проведения индивидуальных уроков. Отличительной особенностью детского сада было то, что Ю.И. Фаусек проводила с детьми не только индивидуальные занятия, но и групповые. Вокруг воспитательницы собиралась группа детей, которые состязались, кто быстрее, лучше сделает или угадает, чего также не было в системе М. Монтессори. Имели место и такие занятия, на которых сами дети выступали в роли руководительницы, давали друг другу материал, задания и сами их проверяли. Дети имели возможность самостоятельно изобретать упражнения в различении цветов,

размеров предметов, организовывали коллективные игры по отгадыванию любимых цветов [25].

Ю.И. Фаусек выявила зависимость между поставленной целью и выбором методов и приёмов учебно-воспитательной работы. Организация индивидуальной самостоятельной работы детей выявляет потребность в средствах, стимулирующих мотивацию ребёнка к работе и формирующих навыки самоконтроля. К таким средствам можно отнести методы косвенного воздействия (подготовленная среда, свободный выбор деятельности ребёнком, комплектование разновозрастного коллектива группы, введение коллективных правил и т. д.), а также методы прямого воздействия, включающие специальные от репродуктивных до исследовательских упражнений детей с дидактическим материалом под руководством педагога. Весь дидактический материал Ю.И. Фаусек рассчитан на изолированные, самостоятельные упражнения. Вместе с тем, каждый элемент одной определённой культуры материала входит в другие области: например, материал по грамматике в некоторых случаях связывается с материалом по счёту, геометрии, природоведению.

Обобщая преимущества образовательного процесса, где самостоятельная работа ребёнка под наблюдением педагога в специально подготовленной развивающей среде рассматривается как форма, Ю.И. Фаусек делает следующие выводы:

- индивидуальная самостоятельная работа ребёнка в условиях подготовленной среды способствует раннему выявлению интересов и склонностей детей;

- возникновение интереса к работе других способствует формированию свободной кооперации, взаимодействия без соперничества, культуры автономии;

- автодидактизм развивающего материала приводит к возникновению элементов самоконтроля;

- формирование навыков самоконтроля способствует адекватной самооценке, возникновению положительной мотивации к работе и к самостоятельности;

- положительная мотивация к работе сопровождается высокой «концентрацией» и «поляризацией» внимания, что приводит к повышению сложности выбираемой работы;

- усвоение знаний, умений, навыков сопровождается формированием общеучебных способов действий («приобретение метода в работе»);

- сформировавшиеся «концентрация» и «поляризация» внимания сопровождаются формированием рабочей установки, что приводит к «нормализации» поведения и облегчает адаптацию ребёнка к обучению.

Круг педагогических разработок Ю.И. Фаусек затронул широкий спектр важных аспектов детского воспитания и обучения: организация трудовой деятельности детей; формирование элементарных математических

представлений; воспитание ребенка средствами природы; изучение исторических, культурных традиций государства. А также космическое воспитание; обучение искусству; развитие воображения в процессе занятий изобразительной деятельностью; развитие речи и обучение грамоте; разработка методов активного педагогического наблюдения и др.

Наиболее полно разработанной является система работы по развитию речи, предложенная Ю.И. Фаусек. Данная разработка непосредственно связана с её практической деятельностью с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Ю.И. Фаусек рассмотрены основные проблемы развития речи, связанные с возрастными и сензитивными периодами развития речи, анализа языка, особенности методического материала, применяемого в практической работе с детьми, формирования ориентировочных действий в освоении чтения и письма, технологические аспекты обучения детей грамоте. Современная научная система дошкольного образования включает лучшие достижения мировой педагогики, в том числе и положительные элементы опыта М. Монтессори и ее последователей.

Особое место в дошкольной педагогике и в развитии гуманистической теории занимает Р. Штайнер (философ, антропософ, педагог-практик и др.). Он решает постичь материально-физический мир в полном его объёме и во всех областях – в науке и технике, в искусстве и в религии, равно как и в общественном устройстве, причём постичь и на основе господствующего в нём материалистического мировоззрения, а не только с собственных духовных позиций. И Штайнер принимает за эту задачу, которую он не оставляет до конца жизни. Далее он должен привести свои знания о двух мирах (физическом и духовном) к тому органическому единству, в котором сами эти миры фактически находятся в жизни.

Называя антропософию духовной наукой, Штайнер хотел этим подчеркнуть тот факт, что она является наукой о духе, т. е. чёткой, конкретной и точной, цельной и последовательной, поверяемой опытом и применимой практически. Штайнер также описал рождение мира физического со всеми его обитателями, включая человека, и дальнейшую его эволюцию. В ходе духовно-физической эволюции мира человек, который стоит в центре этой эволюции, всё больше отдалялся от своей духовной родины и всё глубже погружался в мир физический, ибо только таким образом он мог развиваться в самостоятельное, свободное и сознательно мыслящее существо. Для этого он должен был также утратить прямую связь с духовным миром и даже знание о нём, завоевав вместо этого мир физический и овладев его знаниями (хотя фактическая связь человека с духовным миром и даже его бессознательная жизнь в нём никогда не прекращались). Дальнейшее погружение в мир материального грозит ему полной деградацией и превращением в существо низшего порядка. А кроме того, без знаний духовных основ жизни и опираясь лишь на физически-материальные знания, человек, по мнению Р. Штайнера, не в состоянии

справляться со стоящими перед ним многочисленными проблемами, включая социальные. Попросту он перестаёт понимать мир, в котором живёт. Но его восхождение к духовным мирам не может быть механическим, бессознательным или чем-то абстрактным. Этот путь, эта работа должны быть проделаны человеком сознательно и в тесном сотрудничестве с самим духовным миром, первый этап которого состоит в усвоении знаний о духовной основе нашего бытия. Именно в этом состояла задача Штайнера – дать человечеству знания об этой основе и указать путь сознательного восхождения к духовному миру.

Особую роль в преобразовании человека и общества призваны сыграть воспитание и образование, и Штайнер, в ответ на обращённый к нему призыв, выдвигает новую, основанную на духовном знании человека и его развития педагогику и систему воспитания и школьного образования. Эта система была впервые применена под руководством Штайнера в основанной в 1919 г. на её принципах школе для детей рабочих табачной фабрики «Вальдорф-Астория» и по имени этой школы получила название вальдорфской.

На ключевую идею вальдорфской педагогики повлияла гуманистическая философия. Кратко ее можно выразить так: не для школы, а для жизни учимся. Для философа духовное, физическое и интеллектуальное измерения ребенка были одинаково важны, гармоничное развитие должно ориентироваться на ребенка в целом, а не на его отдельные «стороны». Штайнер считал, что в каждом человеке заложен духовный, интеллектуальный и физический потенциал, который раскрывается при прохождении через три основные стадии жизни: раннее детство, отрочество и юность. «У каждого периода жизни свои потребности, и понимание этих потребностей является основой образовательных программ и планов», – писал австрийский мыслитель [30]. На каждой стадии развития ребенка его интересы, возможности, пути познания мира отличаются. Соответственно, различаться должны программы (то, чему учим) и методы (как учим). Например, в раннем детстве превалирует физическое тело. Дети впитывают мир и познают его через органы чувств. Их главный способ обучения – имитация. Обеспечить малыша обилием звуков, света, цвета, возможностей для движения, красивыми вещами и поведением, достойным подражания, – вот в чем миссия воспитателя на данном этапе. Каждый этап развития в свою очередь закладывает фундамент для следующей фазы. Не соответствующее возрасту обучение может, по мнению Штайнера, повредить ребенку. «Отвлекая ребенка от его фундаментальной задачи - постижения мира через взаимодействие с ним, через органы чувств и нагружая его интеллектуальными задачами, мы крадем у ребенка здоровье и жизненную энергию, необходимую для дальнейшего развития», - верил философ [30].

Многие другие теоретики – М. Монтессори, Д. Дьюи, А. Ворнер – также видели в ребенке потенциал и заложенные способности к обучению,

однако Штайнера выделяет стройность системы философских взглядов и согласованность идей (табл. 6). В вальдорфской педагогике дети ищут взаимозависимости между планетами и Землей, телом и духом, прошлым и настоящим, жизнью и смертью. Надо отметить, что практическая педагогика тесно связана с духовными идеями Штайнера. Что является для одних родителей приятной новостью, других же, напротив, отталкивает. Вальдорфская педагогика базируется на пяти основных принципах: она развивающая, в ней присутствует духовный элемент, она интегрированная, акцент сделан на обучение искусствам, детей обучают искусству эвритмии. Штайнер описывал «эвритмию» как форму языка жестов и движений.

Группы в вальдорфской системе являются разновозрастными, т.е. малыши и старшие дошкольники проводят день вместе, это очень важная отличительная черта, способствующая «смягчению» атмосферы детского сада. К малышам относятся чутко, стараясь не сбить, не уронить, не обидеть. А они сами учатся намного быстрее, имитируя старших. Начинать ходить в вальдорфский детский сад советуют с 3,5 - 4 лет.

Таблица 6

Характеристика педагогической системы Р. Штайнера

Компоненты системы	Характеристика компонентов системы
1. Методологические основы	Антропософский подход. Гуманистическая философия. Природосообразность воспитания
2. Цель	Создать условия для естественного гармоничного раскрытия возможностей ребенка, расширения границ его талантов и способностей
3. Задачи	1. Свободное естественное развитие ребенка. 2. Выявление и развитие способностей ребенка
4. Принципы	1. Принцип развития ребенка. 2. Принцип присутствия духовного элемента. 3. Принцип интегрирования. 4. Принцип опоры на обучении искусствам. 5. Принцип эвритмии
5. Содержание	1. Развитие духовных сил ребенка. 2. Интеллектуальное развитие. 3. Физическое воспитание
6. Технология взаимодействия ребенка и учителя (организационные формы и методы)	1. Рисунок и живопись. 2. Музыка и пение. 3. Эвритмия. 4. Драма. 5. Чтение и рассказывание историй, стихов и сказок. 6. Кукольные представления. 7. Свободная игра.

	8. Прогулки и экскурсии. 9. Метод подражания. 10. Метод примера
7. Дидактическое обеспечение (средства воспитания и обучения)	1. Режим. 2. Ритм и ритуалы. 3. Природа
8. Свойства или основные характеристики системы	«Вальдорский педагог» - пример для подражания, ролевая модель для детей (умонастроение, интеллект, душевное состояние)

Цель развития, по Штайнеру, в том, чтобы предоставить ребенку возможности для естественного (читай ненасильственного) раскрытия возможностей ребенка, расширения границ его талантов и способностей. Рисунок и живопись, музыка и пение, эвритмия, драма, время сказки, чтение историй и стихов, кукольные представления составляют основу обучения и наполняют день малышей. Как и в других подходах, внимание уделяется развитию мелкой моторики, а значит, вязанию, вышиванию, лепке, пальчиковым играм и т.д. Штайнер пишет: «Ребенок учится не столько путем наставления, сколько путем подражания». *Материалы и оборудование* в вальдорфских детских садах словно «приглашают» ребенка поиграть. Используются в основном природные материалы, приглушенные цвета, ткань. *Режим дня*: занятия требуют от детей концентрации и поэтому их планируют на начало дня. Ритм и ритуалы очень важны в программе вальдорфского детского сада: работа в группе каждый день в определенное время, привязанная к времени года, с ритуальными песенками, пальчиковыми играми. Активные игры сменяются спокойными, что тоже развивает уравновешенность. *Роль учителя* очень важна как в ранние годы, так и в средней школе. Вальдорский педагог - пример для подражания, ролевая модель для детей. Умонастроение, интеллект, душевное состояние - все это влияет на детей, посещающих садик, верил Штайнер. Любовь к профессии и стремление к профессиональному росту - минимальные требования к вальдорф - педагогу. Впрочем, в этой области, как правило, не бывает случайных людей. Учителя разделяют идеи Штайнера и стараются их воплощать в своей ежедневной практике.

В России начала XX в. идеи «свободного воспитания» наиболее ярко выразил отечественный педагог К.Н. Вентцель. Его сочинения «Освобождение ребенка», «Новые пути воспитания и образования детей» и другие насыщены острой критикой старой школы, свидетельствуют о большой любви к детям, стремлении развить их творчество, искании новых путей воспитания.

Осенью 1905 г. педагог выступил с «Декларацией прав ребёнка», в которой заявил о признании за каждым ребёнком права на свободу. Он призывал отстаивать её в процессе образования подрастающего поколения. К.Н. Вентцель предлагал создать «дома свободного ребенка» как модель идеального детского сада, посещать которые могли дети от 3 до 13 лет. В них дети могли бы в зависимости от возраста и своих интересов свободно объединяться в подвижные группы, чтобы поиграть, порезвиться, заняться каким-либо производительным трудом, побеседовать со взрослыми и таким путем приобрести некоторые знания и навыки. Систематического учения здесь не предполагалось, центром занятий должны быть мастерские. Вместо постоянных учителей заниматься с детьми должны родители, вместе с которыми дети составляли своеобразную общину.

Идеальный детский сад, по словам К.Н. Вентцеля, это «маленькая педагогическая община, состоящая из детей, руководителей и родителей, – община, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которое стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости» [1, с.181], «педагогическая община, что они – дети – равноправные члены этой общины, наравне со взрослыми (руководителями и родителями), что они – маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в этой общине» [Там же, с.183]. Дисциплина в таком идеальном детском саду будет основана на признании ребенка свободным, самостоятельным, творческим существом и будет отстоять далеко от всякой механической дрессировки и тем более наказаний, там будет царить «свободный порядок», рожденный изнутри. «В Доме Свободного Ребенка нет никаких наказаний. Все, что имеет хотя бы отдаленное подобие наказания, должно быть изгнано из его жизни. Руководители Дома Свободного Ребенка обращают главное свое внимание на то, чтобы предупредить такие поступки со стороны детей, которые являются нарушением прав или других детей, или взрослых, что достигается с их стороны старанием сделать жизнь детей настолько полной и содержательной, настолько богатой творческим делом, что для отрицательной деятельности почти не остается никакого места и у детей не является даже и желания в отношении этой последней» [1, с.199].

По его мнению, детский сад должен стать местом счастья, радости и свободы, местом удовлетворения всех общественных, научных, эстетических, нравственных и прочих запросов ребенка, местом цельной и гармонической его жизни, где не должно быть программ, планов, расписания. К.Н. Вентцель указывал, что «содержание образования будет определяться как природными дарованиями, так и наклонностями, вкусами и интересами каждого ребёнка» [2, с.102]. Следует проводить «план жизни ребёнка», эпизодические занятия по замыслу и свободному выбору детей. На занятиях должна преобладать педагогическая импровизация, т. е. творчество

без предварительной подготовки. И воспитатель детского сада, и дети — все должны быть творцами.

Еще одна представительница теории свободного воспитания, М.Х. Свентицкая, назвав свой метод «разумным свободным воспитанием», наилучшим путём приобретения детьми знаний считала не беседы с воспитателем, а опыт самих детей. Если ребёнок ошибался, то руководитель производил параллельный опыт, но не поправлял ребенка словесно. Все занятия в детском саду должны способствовать развитию самостоятельности мысли и действий детей при руководящей роли воспитателя. В работе «Наш детский сад» (1913) М.Х. Свентицкая писала, что занятия проводились по заранее составленному расписанию [15, с.59]. Их выбор определялся задачами детского сада: развитие воли, умственных и творческих способностей детей, воспитание чувств и приобретение детьми знаний, умений и навыков; особенностями детской психики и организма. Содержание дошкольного образования, говорила М.Х. Свентицкая, должно отбираться на основе учета особенностей и интересов детей дошкольного возраста [12, с.6-7]. Например, темы занятий выбирали сами дети. Все занятия и работы проводились при руководящей роли воспитательницы: «она не остается безучастной во время свободных работ детей, всегда приходит на помощь в нужных случаях». Таким образом, М.Х. Свентицкая объединила систематическое образование детей в процессе занятий и ограниченную самостоятельность детей в процессе игр.

С.Т. Шацкий, представитель отечественной теории и практики свободного воспитания, считал важной органическую связь школы с обществом и окружающей средой, а при организации деятельности детей обращал внимание на ее многообразие, развитие трудовых навыков и творческих способностей. В содержание воспитания и, в целом, детской жизни С.Т. Шацким было включено «физическое развитие, искусство, умственная жизнь, социальная жизнь, игра и физический труд», деятельность по охране здоровья [28, с.267]. Он полагал, что дошкольное воспитание есть процесс «организации детской жизни», не отрицал идеи Ф. Фребеля и М. Монтессори, но считал их реализацию в отечественной практике «неизмеримо демократичнее» и придавал большое значение в этом возрасте детской игре. Согласно его теории не должно быть определенной программы (именно это и было ошибкой Фребеля и Монтессори, по его мнению), а «система должна быть живой, растущей; в нее как раз входит упорная, напряженная работа человека над собой» [Там же, с.269]. С.Т. Шацкий считал основными методами и средствами работы с детьми: 1) «выявление личного опыта ребенка» и его обработка; 2) «упражнения и навыки» «в области физического роста, труда, искусства, игры, умственной и социальной жизни»; 3) «организованный опыт, создаваемый детским садом»; 4) «давание новых знаний» с опорой на опыт ребенка [Там же, с.268]. Педагог в детском саду должен быть «наблюдательным собирателем материала,

иллюстрирующего детскую жизнь», исследователем, «организатором детской жизни» [Там же, с.269].

Известный деятель по дошкольному воспитанию, видный педагог-методист Л.К. Шлегер, соратница С.Т. Шацкого, возглавляла народный детский сад педагогического общества «Сетлемент» (1903-1909), позднее общества «Детский труд и отдых» (1909-1917), который представлял своеобразную педагогическую лабораторию, где создавалась новая методика воспитания, основанная на уважении личности ребенка и заботе о его всестороннем развитии. Л.К. Шлегер стремилась создать новую систему воспитания в детском саду, основанную на принципах детской самостоятельности, инициативы, свободы творчества. Она считала, что в наибольшей степени этому требованию отвечает игра и занятия с различными материалами – природным, крупным строительным и «бросовым». Центральное место отводилось свободным творческим играм и практическим работам. Л.К. Шлегер рекомендовала, чтобы воспитательница вела свою группу с младшей и до перехода детей в школу и считала главным условием организации внутренней жизни группы – следующее: «один руководитель, а не смена их» [29, с.337]. Это обеспечивает, указывала она, углубленное изучение индивидуальных особенностей детей и индивидуальный подход к ним на практике. Она предлагает обращаться к основной идее Фребеля и Монтессори: «...наблюдайте жизнь детей и на основании этих наблюдений стройте план дальнейшей работы» [Там же, с.338]. Воспитательница при знакомстве с детьми должна исследовать внешние чувства ребенка и в работе Л.К. Шлегер приведена программа такого исследования. В своих теоретических высказываниях Л.К. Шлегер основную задачу детского сада видела в создании такой обстановки, внешней и внутренней, «в которой ребенок каждого возраста мог бы спокойно осуществлять свою жизнь, нормально развиваться физически, умственно и морально, где он чувствовал бы себя свободно, легко и радостно и находил бы отклик всем своим запросам и интересам, соответствующим его возрасту» [29, с.335]. Основой нормального развития ребенка Л.К. Шлегер считала различные проявления активности ребенка дошкольного возраста: «Дети жаждут деятельности – нужно, во что бы то ни стало, дать им материал, соответствующий их силам. ... В этом возрасте дети – исследователи, изобретатели и фантазеры, и нужно предоставить им возможность широко проявлять эти стороны их существа» [Там же с.333]. Программа работы детского сада, по мнению Л.К. Шлегер, - это программа жизни, а не программа занятий и эта программа должна основываться на природных склонностях и стремлениях детей: «все превращать в игру, к активности и деланию вещей, к движению, к созданию и творчеству, к драматизации всех окружающих их явлений и их подражательности» [Там же, с.347]. Основные формы работы с дошкольниками в детском саду: движения (ходьба, прыжки, бег), самообслуживание (уборка комнаты, накрывание столов, мытье посуды,

поливание цветов и др.), ручной труд, ритмические движения под музыку, подвижные игры (свободные и организованные), игры с пением, подражательные игры, работа с бросовым материалом (пустые коробки, пуговицы, камешки, желуди, шишки и др.), беседы и др.

В практическом отношении особый интерес с точки зрения последовательной реализации ненасилия в педагогической деятельности представляют положения, выработанные известным французским учёным и педагогом С. Френе. В его работе «Педагогические инварианты» в доступной форме находят выражение его гуманистические идеи, касающиеся взаимодействий педагога и детей, организации жизнедеятельности последних, процесса обучения и воспитания в целом. Для воспитания полноценной, всесторонне развитой личности необходимо, чтобы детский сад культивировал успехи, удачи и достижения своих воспитанников, которые необходимы для самоутверждения личности. Главные ценности, лежащие в основе педагогической системы Френе, – это:

- свобода (самовыражения, выбора деятельности, от назидательной дисциплины, от ошибок и наказаний, от отметок);
- личность отдельного ребенка и коллектива в целом;
- позитивные эмоции и успехи.

С. Френе выделил следующие этапы воспитания маленького ребенка: воспитание в семье (от рождения до 2 лет), «детский заповедник» (от 2 до 4 лет), детский сад (от 4 до 7 лет), начальная школа (от 7 до 14 лет) [27, с.28]. По его мнению, важнейшим принципом познания окружающего мира ребенком является «познание на ощупь»: «все что может и должен сделать воспитатель, - как можно более обогатить процесс познания, ускорить его, чтобы подготовить личность к активной роли в обществе, к жизни среди людей» [Там же, с.29]. Для эффективной подготовки к жизни ребенок нуждается в «богатой окружающей среде, помогающей ему познавать мир». «Детские заповедники» должны размещаться в достаточно просторных парках и садах, главную роль в них играет сама природа, а помещения – лишь второстепенную. Необходимо предоставить природу в распоряжение ребенка: деревья и кустарники, под которыми можно строить шалаши; скалы, на которые ребенок может карабкаться и гроты, в которых он может прятаться; речушка с водоворотами и маленькими водопадами; маленькое озерцо с песчаным пляжем [27, с.30]. При «заповеднике» имеются хозяйственные службы: фруктовый сад, огород, цветник; домашние животные; участок, где дети могут сами обрабатывать землю. Помещения должны преследовать ту же цель – помогать детям познавать мир на ощупь. На первом этаже располагаются: уголок живой природы, «познавательная» комната, комната отдыха. На втором этаже размещается обслуживающий персонал. Такой «заповедник» рассчитан примерно на 50 детей. Те дети, которые будут проводить здесь целый день, должны быть обеспечены обедами и кроватями для отдыха.

В детском саду начинается работа, которая существует в двух параллельных и взаимодополняющих формах – *игра-работа* и *работа-игра*. Необходимы условия, наиболее подходящие для работы-игры (материалы, орудия и технические средства). С. Френе с уважением относился к разработкам Декроли и Монтессори и признавал целесообразность их использования на этом этапе дошкольного детства, но в то же время считал необходимыми некоторые преобразования и дополнения. К 4-5 годам ребенок уже достаточно исследовал окружающую среду, освоился в ней, более или менее «обжился» и упорядочил свой первый жизненный опыт. Теперь у него есть время и возможность приступить к завоеванию окружающего мира, который осуществляется в процессе труда. Детский сад, по мнению С. Френе, не может существовать без природной среды. Необходим более или менее обширный участок, где есть деревья, река или ручей, песок, камни, возможно, какие-нибудь развалины, скалы, дикие и домашние животные. Необходимо оставлять и «дикие уголки». Дети в детском саду должны: сажать растения, ухаживать за домашними животными, строить домики, шалаши и т.п. Кроме того необходимы механическая работа (забивать гвозди, крутить ручку, пилить и т.д.), умственная деятельность (речь, рисунок, письмо, копирование и набор, чтение) и художественное творчество (рисование, драматизация, кукольный театр, пение, ритмика и др.). К числу нововведений С. Френе можно отнести создание документальных картотек с картинками силами детей, планирование работы (общий план и индивидуальный план). С. Френе не считает необходимым регулярные учебные занятия.

Таким образом, теоретические идеи «свободного воспитания детей» (К.Н. Вентцель, М. Монтессори, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер, Л.Н. Толстой, С. Френе и др.) в нашей стране имели широкое распространение. Развитие идеи свободного воспитания шло в следующем направлении: от «теории свободного воспитания» к «разумному свободному воспитанию». Так, К.Н. Вентцель настаивал на абсолютной свободе детей в поступках, действиях и выступал против любого ограничения развития личности ребёнка программой или занятиями «по принуждению». Напротив, цель дошкольного образования педагоги «разумного свободного воспитания» видели в предоставлении ребёнку свободы в познании, деятельности и в «разумном» руководстве со стороны взрослого.

Подводя итог обзору концептуальных идей развития отечественной и зарубежной практики дошкольного воспитания, необходимо отметить, что нами была рассмотрена лишь часть педагогических взглядов, получивших отражение в практике современного дошкольного воспитания. Идея развивающего образования дошкольников, отраженная в концепциях Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.В. Запорожца, А.Л. Венгера, идея создания развивающей предметно-пространственной образовательной среды, основанная на концепциях М. Монтессори, Ю.И. Фаусек, А.П. Усовой,

Е.И. Тихеевой, требуют особого внимания и будут отражены в последующих исследованиях и публикациях.

Таким образом, преемственность идей зарубежной и отечественной дошкольной педагогики в ее историческом развитии с современными требованиями ФГОС ДО и примерными программами, востребованными в современных ДОО, показывает состоятельность и актуальность идей дошкольного образования Ф. Фребеля, М. Монтессори, Р. Штайнера, Ю.И. Фаусек, С.Т. Шацкого, Л.К. Шлегер, С. Френе, К.Д. Ушинского, А.С. Симонович, П.Ф. Лесгафта, А.П. Усовой, Е.И. Тихеевой, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.В. Запорожеца, А.Л. Венгера и др. Важно, изучая и используя эти идеи, учитывать требования изменившейся социально-экономической и культурно-исторической ситуации в обществе.

Список литературы

1. Вентцель, К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления / К.Н. Вентцель // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 3 / под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2007. 560 с.
2. Вентцель, К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. М.: Практические знания, 1915. 107 с.
3. Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е.Н. Водовозова // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
4. История педагогики и образования: учеб. пособие / Лобанова О.Б., Колокольникова З.У., Беликова А.П. Красноярск, 2012.
5. Каптерев, П.Ф. О педагогическом идеале / П.Ф. Каптерев // Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) / сост. А.В. Овчинников и др. М.: Академия, 2000. 384 с.
6. Каптерев, П.Ф. Семейная жизнь ребенка / П.Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.
7. Колокольникова З.У. Дошкольное воспитание в Сибири конца 19-начала 20 в. / З.У. Колокольникова. Красноярск, СФУ, 2014. 166 с.
8. Лесгафт, П.Ф. Об играх в семье / П.Ф. Лесгафт // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе, под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
9. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе, под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
10. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори; сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2001. 272 с.

11. Никольская, А.С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.С. Никольская. М., 2009. 26 с.
12. Новая школа и детский сад М.Х. Свентицкой. М., 1911. 18 с.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155 // М., 2013.
14. Примерные программы развития в детских садах. – Режим доступа: http://www.firo.ru/?page_id=11684
15. Свентицкая, М.Х. Наш детский сад / М.Х. Свентицкая. М., 1913. 68 с.
16. Симонович, А.С. Практические заметки об индивидуальном и общественном воспитании / А.С. Симонович, Я.М. Симонович. СПб., 1874. Т.2. С.67.
17. Симонович, А.С. О детских садах / А.С. Симонович // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
18. Симонович, А.С. Внутренняя организация жизни детского сада / А.С. Симонович // Детский сад — управление. - 2001. - № 13. - С. 2-9.
19. Симонович, А.С. Родиновение / А.С. Симонович // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др.; под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
20. Тихеева, Е.И. Дошкольное воспитание и детские сады / Е.И. Тихеева // История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
21. Толстой, Л.Н. Кому у кого учиться писать / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
22. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. Т.8. М.-Л., 1950. С. 576.
23. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.2 / под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2006. 464 с.
24. Ушинский, К.Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. 496 с.
25. Фаусек, Ю.И. Детский сад Монтессори: Опыты и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори / Ю.И. Фаусек. М.; Л.: Госиздат, 1926. 224 с.
26. Фребель, Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фребель; / сост. Л.М. Волобуева. М.: Карапуз, 2001. 288 с.

27. Френе, С. Новая французская школа / С. Френе. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224с.
28. Шацкий, С.Т. Система русского детского сада / С.Т. Шацкий // Избр. пед. соч. Т.1. М.: Педагогика, 1980. 304 с.
29. Шлегер, Л.К. Практическая работа в детском саду / Л.К. Шлегер // История дошкольной педагогики в России / сост. Н.Б. Мчедлидзе; под ред. С.Ф. Егорова. М.: Просвещение, 1987. 432 с.
30. Штайнер, Р. Внутренне развитие человека. – Режим доступа: <http://lib.ru/URIKOVA/STEINER/>

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогическое образование как никакая из сфер духовной и общественной деятельности человека являет собой мобильную и быстроменяющуюся систему, которая в своем развитии предполагает не только удовлетворение запросов современного общества, но и строительство долгосрочных перспективных планов, а также поиска путей реализации намеченного. Общеизвестно, что правильно выбранное направление в науке или определенном виде деятельности зачастую залог успешного практического воплощения различных, порой довольно смелых, педагогических идей. Именно эти идеи и служат базой для определения ведущих целей и задач того или иного периода обучения, способствуют выстраиванию достаточно длительной и последовательной системы воздействия на развивающуюся личность.

Интеллектуальная деятельность педагогов-практиков дошкольных образовательных учреждений, основанная на активном поиске новых технологий и методик воспитательной работы, а также на обращении к успешно апробированным традиционным, альтернативным и вариационным подходам к дошкольной подготовке ребенка, требует тщательного рассмотрения вопросов, касающихся дальнейших тенденций развития дошкольного образования. Внимательное отношение к изучению затрагиваемых тем поможет выявить некоторые закономерности в развитии системы дошкольного образования, разовьет у специалистов, занимающихся проблемами дошкольной педагогики, стремление к осознанному выбору необходимого направления в работе с детьми дошкольного возраста.

Важным моментом при рассмотрении различных тенденций развития структуры дошкольного образования, на наш взгляд, является в первую очередь определение места и значения данного временного этапа во всей системе народного образования. Выстраивание всех звеньев системы образования в единую структуру, выделение качественного воздействия каждого из возрастных периодов на общее и всестороннее развитие человека – это первостепенная задача всей работы по исследованию основных тенденций развития образования на текущий момент.

Положениями ФГОС ДО значимость системы дошкольного образования определяется для работников дошкольных образовательных учреждений уже не только как одного из подготовительных этапов к дальнейшему обучению ребенка в начальной общеобразовательной школе, а как самостоятельный этап и одна из важнейших вех в его жизни. Рассмотрение дошкольного детства теперь не ограничивается его полезностью для конкретного человека и общества в целом. При этом значимость дошкольного образования определяется гораздо шире, как

важнейшая составляющая не только культуры полезности, но и культуры достоинства маленького гражданина [8].

Анализируя основные требования, предъявляемые к дошкольному периоду системы образования, и определяя его значимость для последующих этапов развития подрастающего поколения, необходимо заметить, что **содержание** дошкольного уровня образования должно **отбираться** и **выстраиваться по следующим принципам:**

- развивающий характер образования, направленный на раскрытие потенциальных возможностей ребенка;

- системный характер образования (обеспечение взаимосвязи объектов и явлений, познаваемых ребенком и выступающих в системе);

- интегративный характер образования (развитие детей на основе чувственного и рационального познания их уровня, соответствующего их возрасту);

- мультикультурный характер воспитания (приобщение детей как к собственной культуре и традициям, так и к культуре других народов, воспитание чувства толерантности, терпимости к мнению других, умения цивилизованно выражать свое несогласие, недовольство, обиду);

- деятельностный характер образования (обеспечение различных видов деятельности, самой деятельности в развитии, ее основных компонентов: цель, выбор средства, нахождение способов, контроль и др.);

- здоровьесберегающий характер (формирование здорового образа жизни, гигиенических навыков, потребности в систематических занятиях спортом, обеспечение здоровьесберегающей среды).

Также нелишне будет заметить, что во всех перечисленных выше принципах должно соблюдаться одно из важнейших обстоятельств, а именно создание условий для эмоционального, коммуникативного, физического и психического развития ребенка. Современный уровень развития общественных отношений также предусматривает формирование у детей устойчивого отношения к различным стрессовым ситуациям, развитие желания учиться, самостоятельно выдвигать некоторые идеи и убеждаться с помощью практических действий в их правоте. Естественно, что при этом должны учитываться здоровьесберегающие факторы. Давая ребенку возможность самостоятельно убедиться в правильности выдвигаемой идеи, воспитатель обязательно обеспечивает безопасность его деятельности.

Проводя анализ методологии, по которой осуществлялось составление ФГОС дошкольного образования, можно заметить, что за основу была взята культурно-историческая диалектика, рассматривающая уровень развития системы человеческих отношений в контексте роста вариативности её составляющих. При этом процессу образования в документе отводится особая роль и значение, оно рассматривается как главный источник многообразия уже существующих систем и как средство для создания новых. Именно это отличие нового регламентирующего документа призвано

принципиально изменить отношение общества и педагогических работников к роли дошкольного периода в жизни ребенка. Согласно впервые созданному ФГОС дошкольного образования предполагается, что деятельность ребёнка должна быть максимально разнообразной, для чего диагностика отбора, стремящаяся вычлнить ребёнка, имеющего определённый набор знаний, умений и навыков, заменяется диагностикой развития, ставящей своей целью максимально разнообразить процесс их получения.

Как видно из представленного документа, в дошкольном возрасте не только закладываются основы, необходимые для процесса обучения в начальной школе, а совершенно другое качественное значение приобретают формы деятельности ребёнка. Уже в самом начале своего развития ребенок не становится каким-либо сосудом, в который необходимо заложить определённый перечень знаний и умений, необходимых для его дальнейшей жизни, а он активный субъект процесса педагогической деятельности. Ему предоставляется право на реализацию своих личностных качеств, на определение своего места в детском коллективе.

При этом ФГОС ДО дает возможность ребенку и его родителям не только осуществлять самостоятельный выбор образовательного учреждения, но участвовать в определении путей получения нового знания. В этом случае уже изначально дается право на определение выбора приоритетов в той или иной направленности воспитательной работы, проводимой данным дошкольным образовательным учреждением, получением ребенком того или иного вида воспитания, отвечающего его интересам и потребностям. В этой связи следует подчеркнуть важность как количественного, так и качественного изучения социальных общностей, включенных в процесс функционирования системы дошкольного образования. Это прежде всего касается педагогов, так как эта социальная общность в большей мере и является определяющей в осуществлении образовательных отношений.

Нельзя оставить без внимания и тот факт, что документально расширяется роль самих дошкольных образовательных учреждений, которые наряду с оказанием своих непосредственных профессиональных услуг теперь имеют право самостоятельно участвовать в составлении и реализации образовательных программ. Это достаточно успешная предпосылка к определению содержания регионального компонента, поскольку наивно полагать, что рекомендации, предлагаемые специалистами, не владеющими особенностями развития какого-либо конкретного региона и не обладающими информацией о его проблемах, окажут действенное влияние на дальнейшее совершенствование образовательной деятельности в нем.

Одним из объективных факторов в развитии системы дошкольного образования по-прежнему продолжает оставаться то, что система дошкольного образования должна рассматриваться в тесной взаимосвязи с другим звеном целостного педагогического процесса – начальной ступенью образования. В условиях реальной практики обучения ситуация выглядит

таким образом: по какой бы альтернативной программе ни велась образовательная деятельность в дошкольном образовательном учреждении, воспитателем, как правило, во главу угла ставится основное положение – обогатить уровень знаний дошкольников, что по сути способ реализации «знаниевой парадигмы». При этом важными показателями умственного развития ребенка к концу дошкольного возраста являются: сформированность образного и основ словесно-логического мышления, воображения, творчества, овладение умениями классифицировать, обобщать, схематизировать, моделировать, отражая и контролируя результаты познавательной деятельности.

Здесь мы видим ряд возникающих противоречий между установлением преемственных связей между системой дошкольного и начального образования. Общеизвестно, что в современных системах школьного обучения, теоретически ориентированных на работу с интеллектуально развитыми детьми, не всегда могут в полной мере реализоваться намеченные цели и задачи по преемственности. Причин в этом, на наш взгляд, несколько.

Во-первых, выпускнику дошкольного образовательного учреждения зачастую сложно сориентироваться в тех требованиях, которые к нему на начальном этапе предъявляет начальная школа. Если в период дошкольного детства большую часть информации он привык получать от воспитателя и уже в практической деятельности убеждался в её необходимости, то в системе развивающего обучения этот процесс иной. Младшему школьнику, как правило, не предлагается конкретный путь выполнения задания, а он его ищет самостоятельно, естественно прибегая к помощи педагога или сверстников. Поэтому, если в дошкольный период развития у ребенка не будет сформирована устойчивая установка на овладение самостоятельным способом получения информации, процесс школьного периода обучения будет затруднен.

Во-вторых, изменение основного вида деятельности (переход игровой в учебную) предполагает от младшего школьника уже на этапе проектирования своей дальнейшей работы выдвижение неких конкретных идей. Зачастую, процесс выдвижения идеи тесным образом увязывается со способом ее реализации, что исключает у ребенка «право на ошибку», которая имела место в деятельности детей дошкольного возраста и являлась не только одним из способов получения информации об объекте, но и механизмом работы с этим полученным знанием.

В-третьих, период начального школьного обучения предполагает самостоятельную формулировку и постановку ребенком учебной задачи, следовательно, для этого у него уже должны быть сформированы первоначальные умения и навыки анализа возникшей или описываемой ситуации. Умелое вычленение каких-либо имеющихся характеристик объекта, а также определение возможных вариантов правильных ответов в предлагаемом задании позволяют ребенку установить причинно-

следственные связи, которые и помогают произвести самостоятельные суждения на поиск путей разрешаемой проблемы. В дошкольном возрасте этот процесс еще несовершенен, поэтому ребенок может использовать несущественные признаки и свойства исследуемого объекта и, как следствие, получать неверный ответ.

Именно отмеченные обстоятельства и дают нам право предполагать, что ведущими целями современных тенденций развития дошкольного образования должна стать реализация программы, направленной на формирование базовых основ культуры личности ребенка, гармоничное развитие у него психических и физических качеств, способствующих подготовке к процессу школьного обучения и всей дальнейшей жизни. Необходимость следования обозначенной тенденции объясняется и тем, что уже в начальной школе ребенок столкнется с необходимостью формирования универсальных учебных действий, которые имеют личностный и метапредметный характер.

Поскольку деятельность ребенка в дошкольном образовательном учреждении носит в большей степени комплексный характер, а получаемые знания четко не разделяются по отдельным областям науки, период дошкольного развития можно по праву считать одной из первых ступеней в формировании у ребенка общей картины окружающего мира. Именно благодаря целостному видению какого-либо объекта или явления, не вдаваясь слишком глубоко в его сущность и отличительные особенности, дети дошкольного возраста получают основы первоначального владения понятиями. На начальном этапе это понятие достаточно поверхностно, не устанавливает глубины и сущности данного объекта, процесса или явления, но в дальнейшем оно становится более глубоким и всесторонним.

Именно поэтому ребенок дошкольного возраста в достаточном для него объеме должен быть готов к получению новой информации, владеть способами и средствами ее переработки, а также уметь включать новую информацию в структуру уже имеющихся у него знаний и практических умений. При этом важно заметить, что выделение универсальных учебных действий в структуре учебной деятельности младших школьников представляет одну из основных проблем современной общеобразовательной школы. Стремление к получению универсального и всеобъемлющего знания порой ведет к ослаблению предметного, являющегося основой конкретной изучаемой дисциплины. Само по себе разделение универсальных учебных действий на отдельные виды и направления в настоящее время также представляется достаточно условным. Можно также заметить, что тесное влияние предметных результатов на метапредметность, формирование личностных качеств в совокупности с получаемым знанием еще не раз вызовут споры у специалистов, занимающихся данной проблемой.

Обращаясь к вопросу о развитии современных тенденций в дошкольном образовании, необходимо уделить особенно пристальное

внимание принципам отбора содержания и способам реализации обучающих программ. Одним из важнейших условий их жизнеспособности, на наш взгляд, должно явиться соответствие запросам и требованиям общества, а также разнообразие в содержании, соответствующее личностному интересу ребенка и его родителей. Также следует взять во внимание и потенциальные возможности конкретного образовательного учреждения, подготовленность кадрового обеспечения. Несмотря на очевидную значимость использования различных подходов к разработке и реализации вновь создаваемых программ, важно учесть, что существуют объективные факторы развития личности, которые нельзя игнорировать.

Рассматривая разнообразие программ, используемых в современных дошкольных образовательных учреждениях, А.А. Антонов выдвигает суждение о том, что чрезмерная увлеченность тем или иным направлением в воспитательной деятельности может пагубно сказаться на общем развитии ребенка. В частности, им отмечается не всегда обоснованное введение в содержание работы с дошкольниками таких видов деятельности, как обучение иностранным языкам, компьютерному обучению, экологии, ОБЖ и др. Достаточно аргументированна точка зрения автора и относительно большого снижения времени, отводимого для физического развития, обязательного и основного содержательного компонента в работе с детьми дошкольного возраста [1].

Естественно, что реалии современного общества предъявляют к детям дошкольного возраста все более возросшие требования как к содержанию получаемых ими знаний, так и к умению использовать эти знания в значимой для самого ребенка деятельности. Мы далеки от идеи узкой специализации в содержании воспитательной работы, проводимой в рамках дошкольных образовательных учреждений. Можно только приветствовать внедрение на современном этапе развития педагогической науки идей о комплексном формировании и развитии интеллектуальной сферы дошкольников, всестороннем влиянии различных видов деятельности на подрастающую личность.

Вопрос о тенденциях развития дошкольного образования поднимается и в работе М.В. Корепановой [2]. Основное внимание автором уделяется совершенствованию процесса подготовки работников дошкольных образовательных учреждений. Именно подготовка педагогических кадров, способных к комплексному решению целей и задач, стоящих перед системой дошкольного воспитания, позволит беспрепятственно не только находить ответы на вопросы сегодняшнего дня, но и предлагать новые подходы к отбору содержания, методов и приемов воспитательной работы в ДООУ.

Вскрывая недостатки в работе современных дошкольных образовательных учреждений, автор отмечает недостаточно активную степень включения отдельных педагогов в инновационные процессы, слабое использование новых образовательных технологий, низкую динамику

кадрового обновления, отсутствие конкуренции между производителями образовательных услуг.

Анализируя точку зрения М.В. Корепановой, можно заметить еще одну существенную сторону в развитии тенденций дошкольного образования, а именно проблему подготовки специалистов для работы с детьми. Естественно, что новая образовательная программа, предназначенная для реализации в ДОО, предусматривает и достаточно серьезные изменения в модели подготовки специалиста, который, по мнению многих исследователей должен обладать следующими качествами:

- разрабатывать и внедрять новое программно-методическое обеспечение вариативных моделей и инновационных структур дошкольного образования;

- осуществлять обновление и структурирование содержания дошкольного образования на основе выделения интегративных качеств, которые ребенок может приобрести в результате освоения образовательной программы;

- создавать специальные условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, внедрения специальных образовательных программ и технологий, разработки индивидуальных образовательных маршрутов;

- уметь проектировать инновационные технологии и модули предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения;

- оптимизировать содержательные и процессуальные компоненты преемственности дошкольного и начального общего образования;

- осуществлять расширение участия субъектов системы дошкольного образования в российских и международных образовательных проектах и программах с целью интеграции образовательного, научного и технологического процессов.

В русле проблематики кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, на наш взгляд, является актуальным построение идеальной модели воспитателя, педагога дошкольного учреждения, носителя профессиональной культуры в детском коллективе. Именно эта модель позволит сконцентрировать основное внимание на то, какими важными качествами и характеристиками должен обладать специалист, занимающийся вопросами учебно-воспитательной деятельности в условиях трансформации общества.

Не менее важными продолжают оставаться и вопросы изучения процесса взаимодействия социальных общностей в сфере дошкольного образования, ибо их роль и значение постоянно изменяются. Традиционно функционирующая система взаимоотношений родитель – ребенок – воспитатель в последнее время претерпевает ряд существенных изменений, поэтому роль каждого субъекта в учебно-воспитательной деятельности не остается постоянной на протяжении всего периода ее осуществления. В этом

случае нам кажется вполне обоснованным и эффективным не только аспект исследования образовательных потребностей родителей в сфере дошкольного образования, но и активное их личное участие и включение в рынок дошкольных образовательных услуг.

В становлении системы дошкольного образования в последнее время все большее внимание уделяется развитию многообразия типов и видов дошкольных образовательных учреждений. Тенденция того, что образовательное учреждение в первую очередь должно учитывать индивидуальные особенности развития своих воспитанников, приобретает все большую значимость. В этой связи большой научный интерес, с нашей точки зрения, заложен и в анализе процесса функционирования государственных и негосударственных учреждений дошкольного образования с позиций институционального подхода.

В свете положений ФГОС особое внимание на современном этапе развития дошкольного образования следует уделить инклюзивному образованию, закрепляющему право ребенка на получение определенного уровня образовательных услуг независимо от особенностей индивидуальных качеств личности или психического развития. Можно только приветствовать данную тенденцию в развитии системы дошкольного образования. Именно благодаря ей перед детьми с особенностями развития раскрываются возможности полноценного воспитания в разносторонне развитом детском коллективе. Осуществляя ориентировку на то, что выполняет ребенок с нормальным развитием, ребенок, имеющий некоторую задержку в развитии, гораздо быстрее адаптируется к предъявляемым требованиям со стороны воспитателя, контролирует свою деятельность с опорой на более высокий результат развития.

Активное включение инклюзивного образования в систему дошкольных образовательных учреждений порождает ряд проблем, связанных как с отбором содержания образования, так и разработкой методов воспитательной и образовательной работы, которые были бы приемлемы для детей как одного, так и другого уровня развития. В этом случае нам представляется, что дополнительный импульс к развитию должны получить приемы и методы организации совместной работы воспитанников детского сада, которые направлены не только на простую передачу и закрепление какой-либо информации, но и активно использующие личностно-творческие качества личности каждого ребенка.

Поистине революционной тенденцией в развитии системы дошкольного образования можно считать предоставление права коллективу дошкольного образовательного учреждения самому разрабатывать и реализовывать образовательные проекты, направленные на совершенствование того или иного вида воспитательной работы. В соответствии с этим в проектирование и реализацию содержания дошкольного периода должны быть включены следующие важные моменты:

- соответствие основной образовательной программы требованиям ФГОС дошкольного образования;
- понимание всем педагогическим коллективом необходимости внесения каких-либо изменений в содержание и структуру деятельности ДОУ;
- установление соответствия и совмещения инновационной программы с уже ранее существующими в ДОУ;
- возникновение потребности в новом научно-методическом обеспечении образовательной деятельности ДОУ;
- согласование с родителями и общественностью нововведений в процесс воспитания и образования в соответствии с выбором нового направления деятельности ДОУ;
- учет потенциальных и реальных возможностей (финансовые, образовательного обеспечения, педагогические кадры и др.) ДОУ для реализации нового уровня содержания образования [7].

Какие бы качественные изменения ни происходили в системе дошкольного образования, неизменными остаются основные принципы работы с детьми различного возраста. Обусловлено это причиной сформированности того или иного вида продуктивной деятельности ребенка, а следовательно, они не могут быть неучтенными ни при разработке новых образовательных программ, ни при их дальнейшей практической реализации.

Составляя свою образовательную программу, коллектив дошкольного образовательного учреждения не должен забывать о том, что в *младшем дошкольном возрасте* необходимо организовывать непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Ребенок должен получить наглядные приемы манипулирования с предметами и познакомиться со способами выполнения познавательно-исследовательских действий. Основными факторами и средствами данного периода развития малыша должны стать восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры.

Планируя содержание и формы работы с детьми *раннего дошкольного возраста*, необходимо помнить, что основу детского развития составляет предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками, экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.). Не умаляется при этом необходимость общения со взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого. Дети знакомятся с приемами самообслуживания, у них формируются умения осуществлять действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.). Новое значение приобретают и такие виды деятельности, как восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок. При этом важно заметить, что двигательная активность не только является непременным условием и обеспечивает участие ребенка в получении того или иного опыта

деятельности, но и способствует формированию у него умений и навыков самоконтроля в процессе выполнения каких-либо практических заданий.

Еще содержательней и активней должна быть познавательная деятельность детей *старшего дошкольного возраста*. По мнению многих специалистов, занимающихся вопросами воспитания и обучения старших дошкольников, опираясь на игру как основной освоенный ребенком вид деятельности, возможно использовать в работе с дошкольниками приемы и способы учебной деятельности, которые и составят основу в приобретении детьми новых знаний на следующей ступени развития. никоим образом не призывая педагогов дошкольных учреждений кардинально изменять свое отношение к основному виду деятельности дошкольников – игре, мы постараемся отметить в ее структуре такие качества, которые существенным образом окажут влияние на дальнейшее развитие личности.

Общеизвестно, что игровая деятельность и игровые приемы способствуют выработке у дошкольников практических умений, а в дальнейшем и навыков в выполнении каких-либо действий. Игра предоставляет возможность для получения ребенком новой информации, а ее тесное включение в процесс предметной деятельности значительно усиливает роль получаемого знания. В игре формируются навыки самоконтроля собственного поведения, умение соотносить выполняемое действие с установленными общественными нормами. И, пожалуй, самое главное – в игре происходит формирование творческой инициативы ребенка, поиск собственного способа путей получения и усвоения информации. В этом случае ребенок выступает в роли исследователя, открывающего для самого себя нечто «новое и необычное».

Исходя из этого, одной из ведущих тенденций развития дошкольного образования будет являться дальнейшая разработка теории и практики использования различного рода игр, игровых заданий и упражнений в структуре деятельности детей дошкольного возраста. При этом важно заметить, что с включением сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, а также игры с правилами и других видов игры в повседневную практику работы у дошкольников особый импульс приобретают такие важные личностные функции: коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), восприятие художественной литературы и фольклора. Помимо этого, у детей дошкольного возраста актуальными становятся и такие виды деятельности, как самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная, музыкальная и двигательная. Именно данные виды деятельности и позволяют впоследствии выносить суждения об индивидуальности развития и активности ребенка.

Рассматривая современные тенденции развития дошкольного образования, необходимо отдельно остановиться и на вопросах преемственности между дошкольным периодом обучения и началом систематического обучения в начальной общеобразовательной школе. Данная проблема уже неоднократно поднималась как на страницах периодических изданий, так и в научных исследованиях. Одним из направлений при решении обозначенной проблемы, на наш взгляд, является разработка сквозных программ по развитию тех или иных сторон личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. При этом предметная направленность изучаемого материала становится более востребованной, что оказывает положительное влияние на формирование системы научных знаний у детей.

Отмечая положительные стороны в установлении преемственности в воспитании и обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, следует заметить, что основными линиями преемственности должны выступать как непосредственное содержание изучаемого материала, так и использование методических приемов и способов педагогического воздействия на обучаемых. В связи с этим требуется организация и проведение дополнительной работы с педагогами дошкольных образовательных учреждений на предмет обучения проведению тщательного анализа как самого содержания образовательных программ дошкольного и начального периода обучения, так и анализа методических рекомендаций и разработок занятий, планируемых для проведения.

Здесь мы подходим к рассмотрению, пожалуй, самой важной проблемы, которая непременно возникнет перед работниками дошкольных образовательных учреждений при использовании разных вариантов образовательных программ, а также выборе или разработке конкретным детским садом собственной образовательной программы. Анализ предыдущего опыта работы дошкольных образовательных учреждений, а также нововведений в процесс воспитательной и образовательной работы показывает, что они, как правило, не появляются на пустом месте. Данные преобразования всегда имеют в своей структуре некоторое ядро, которое возникает достаточно часто в уже имеющейся структуре деятельности ДООУ.

Поэтому, определяя основные направления в развитии системы дошкольного образования, необходимо также сказать о многочисленных трансформациях, которые обусловлены объективной потребностью в общественном развитии и отражаются в необходимости существенных изменений прежнего хода функционирования учреждения. Одним из таких изменений служит оптимизация развития системы дошкольного образования. Основным механизмом оптимизации является поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности дошкольного образовательного учреждения [6].

Процесс оптимизации можно рассматривать в двух различных направлениях. Первое предусматривает формальный или так называемый содержательный переход дошкольного образовательного учреждения в поиск качественных изменений, которые в дальнейшем и определяют путь развития данного учреждения. Чаще всего процесс реализации данного направления предусматривает поиск новых форм, использование различных видов деятельности, способствующих новому качественному развитию и воспитанию детей дошкольного возраста.

Второе направление в большей мере связано с качественными признаками перехода ДООУ на новый путь развития. При реализации данного направления педагогическим коллективом, родителями анализируется и определяется то, насколько используемые инновации соответствуют насущным потребностям и возможностям развития дошкольного учреждения.

Вне зависимости от того, какое направление принято для реализации в отдельно взятом дошкольном образовательном учреждении, оно должно обеспечивать полноценное развитие ребенка. Именно поэтому основные тенденции развития дошкольного образования связаны с установкой на создание полноценного пространства развития ребенка и организацию комплексного сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста. Насыщенное и безопасное жизнепроживание, событийность, связанность взрослого и ребенка в образовательном процессе, приоритет развивающих и воспитательных задач в ДООУ способствуют благоприятной социализации детей и закладывают базовые компетентности дошкольника в освоении мира и присвоении культуры [4].

На основе анализа уже существующих концепций развития дошкольного образования к ведущим направлениям инноваций в ДООУ можно отнести утверждение гуманных субъект-субъектных отношений, развитие творческих возможностей, интеллектуальных сил детей, индивидуальное творческое развитие личности ребенка, развитие связи практиков и исследователей в области инноватики. Только при непосредственном учете личностных интересов детей и их родителей, а также с опорой на материально-техническую и методическую основу каждого отдельного дошкольного образовательного учреждения имеет смысл рассматривать обоснованность и необходимость введения инноваций.

Важно заметить, что поступательное развитие системы дошкольного образования может осуществляться не только благодаря внедрению новых форм и методов работы с дошкольниками, реструктурированию форм управления учебно-воспитательным процессом ДООУ, но и посредством реформирования или частичного совершенствования уже существующих и апробированных временем. В этом случае представляется крайне интересным использование наработок в деятельности как отдельных педагогов, так и всей системы работы детского сада.

Отмечая преемственное включение уже апробированных форм работы во вновь создаваемую структуру деятельности дошкольного образовательного учреждения, проводя оптимизацию кадрового обеспечения сферы дошкольного образования и повышая эффективность взаимодействия дошкольной и школьной ступеней системы образования, не следует забывать и о некотором ядре, существенном признаке создаваемой системы.

Анализируя современные тенденции развития системы дошкольного образования, интересны, на наш взгляд, предположения, выдвигаемые А.А. Майером [3]. Исследуя существующие концепции, проекты и программы в сфере дошкольного образования, автор отмечает, что в них явно прослеживается соблюдение ряда базовых тенденций. К ним ученый относит:

- гуманизацию, определяемую как процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности, что «составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе», и является ключевым компонентом нового педагогического мышления, сфокусированного вокруг идеи развития личности;

- демократизацию, связанную с расширением прав и полномочий участников образовательного процесса, направленностью на удовлетворение индивидуальных потребностей и запросов субъектов. Это предполагает создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества воспитанников и педагогов, их заинтересованного взаимодействия, а также широкое участие общественности в управлении дошкольным образованием;

- диверсификацию, определяемую как необходимое и достаточное разнообразие типов и видов учреждений, образовательных услуг и подходов к их реализации в целях удовлетворения разнообразных и разносторонних запросов участников образовательного процесса в ДООУ.

Свое мнение о современных тенденциях системы дошкольного образования А.А. Майер иллюстрирует в форме табл. 7.

Как видно из содержания табл. 7, при любых тенденциях развития дошкольного образования затрагиваются основные структуры, без которых невозможна деятельность любого дошкольного образовательного учреждения. Реализуя каждое выделенное направление, можно заметить, что изменяется и стиль управления, меняется взгляд на организацию целостного педагогического процесса, качественным изменениям подвергается сам ход сопровождения и обеспечения учебно-воспитательного процесса. Также нелишне будет заметить и то, что вся работа по планированию и реализации педагогической деятельности в ДООУ затрагивает и анализ возникающих проблем как на уровне условий осуществляемой деятельности, так на уровне самого процесса и получаемого результата.

Современные тенденции в развитии дошкольного образования [3]

	Управление	Целостный педагогический процесс	Сопровождение и обеспечение	Проблемы
Гуманизация	Рефлексивное Соуправление Самоуправление	Личностно-ориентированный, личностно-деятельностный подход	Расширение комплекса услуг для удовлетворения индивидуальных потребностей и интересов личности	На уровне условий: - нет единого госстандарта дошкольного образования; - отсутствие единой стратегии развития дошкольного образования, как следствие, нет нормативов и концепций развития, базирующихся на общих основаниях; - недостаток ресурсного обеспечения, неразвитость инфраструктуры внешних и внутренних коммуникаций учреждений
Демократизация	Расширение состава коллективного субъекта управления Децентрализация Расширение горизонтальных связей	Новые отношения и позиции: субъект-субъектные отношения, возможность гибкой смены позиции объекта и субъекта каждым участником	Расширение полномочий и состава субъектов учебно-воспитательного процесса	На уровне процесса: - не ориентирован на целостное и всестороннее развитие личности ребенка; - используемые инновации не всегда сбалансированы по целям и задачам, аналогичным в ДООУ; - преобладание административных методов управления (слабость функций мотивации и стимуляции)

Диверсификация	Расширение типов и уровней управления	Индивидуализация и дифференциация, вариативность в реализации образовательных услуг	Расширение структур сопровождения (медико-валеологическая, социально-педагогическая, психологическая, (коррекционно-педагогическая)	На уровне результата: - нет естественного воспроизводства/расширения инноваций; - нет валидных методик отслеживания инновационного процесса
----------------	---------------------------------------	---	---	---

Рассмотрение обозначенных А.А. Майером современных тенденций в развитии дошкольного образования актуально еще и по той причине, что уже на теоретическом уровне позволяет установить ряд проблем, решение которых может существенно изменить соотношение в выборе базовых и вариативных направлений в работе дошкольного образовательного учреждения. При этом исследователем отмечается, что на современном этапе существует ряд проблем в развитии инновационного процесса в ДООУ, в частности такие, как:

- совмещение инновационных программ с существующими в ДООУ;
- раскол педагогического сообщества и сосуществование представителей различных педагогических концепций;
- несоответствие новых типов дошкольных образовательных учреждений ожиданиям, требованиям родителей;
- потребность в новом научно-методическом обеспечении проводимой образовательной деятельности;
- потребность в новых педагогических кадрах;
- приспособление новшеств к новым условиям;
- проблема изменения, оптимизации, замены новшеств, способность вовремя избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного;
- проблема воспроизводства инновационности и формирования условий, способствующих этому [3].

Логика развития основных тенденций современного дошкольного образования подсказывает, что основное внимание при проведении оптимизации и инновации в работе ДООУ должно обязательно затрагивать три основных этапа и уровня развития личности ребенка дошкольного возраста: адаптацию, интеграцию и индивидуализацию. Именно выделенные этапы существенным образом влияют на качество предоставляемых ребенку

образовательных услуг, с одной стороны, а с другой – определяют уровни, характеризующие качественные изменения в развитии дошкольного учреждения.

Рассматривая в отдельности значимость каждого из выделенных этапов, можно заметить, что на этапе адаптации обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития педагогов, родителей, детей, создаются условия для перевода их с позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. При этом от того, насколько успешным окажется реализация целей и задач, поставленных на данном этапе, и будет зависеть вся дальнейшая деятельность всех участников инновационной деятельности.

Выделяя значение этапа интеграции, можно отметить, что он в большей мере связан с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия в системе «педагог – ребенок – родитель». Такое взаимодействие может происходить в форме сотворческой продуктивной деятельности и общения. Итог использования подобного вида деятельности представляется интересным нам в том плане, что благодаря ему осуществляется перевод общепринятых позиций субъектов педагогической деятельности в личностное взаимодействие между собой на основе достижения наилучших результатов жизненного существования.

Заключительный этап личностного развития – индивидуализация – связан с пониманием своего личностного участия в деятельности дошкольного образовательного учреждения. Он, как и предыдущий этап, рассматривает деятельность не только самого ребенка, но и других субъектов педагогического процесса, а именно педагогов и родителей. Анализ деятельности каждого из участников данного процесса позволяет выявить степень влияния субъекта и его потенциала на работу в соответствующем интегрированном сообществе и является определяющим в поиске новых форм, способов и приемов, необходимых для максимального раскрытия индивидуальности каждого из участников данного процесса [5].

Продолжая обзор современных тенденций развития дошкольного образования, нельзя не сказать об открытости функционирования разрабатываемой и впоследствии реализуемой системы. Основным залогом успешной работы в этом случае можно назвать тесное взаимодействие с социумом, осваивая который дошкольное образовательное учреждение само становится мощным средством социализации личности. Как уже отмечалось, общество и его требования к формированию личности на том или ином этапе возрастного развития во многом не только определяют содержание воспитания и образования, но и качественным образом влияют на процесс его осуществления. В частности, отмечается, что в дошкольный период всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка может быть обеспечено лишь комплексным воздействием на все стороны его активности. Комплексное воздействие основано на совокупности взаимосвязанных

пространств развития субъектов воспитания внутри дошкольного учреждения.

Именно поэтому одной из тенденций развития образовательной деятельности ДОО можно назвать существенный вклад различных специалистов в организацию воздействия окружающей среды дошкольного образовательного учреждения. В настоящее время уже достаточно хорошо понята необходимость влияния художественно-эстетической направленности внутреннего и внешнего убранства ДОО, соответствие экологическим стандартам мебели, игрушек и используемого оборудования, развитию необходимой инфраструктуры, прилегающей территории и т.д.

Несмотря на значительные успехи в работе по данному направлению, нам кажется, что в дальнейшем оно приобретет еще большую значимость и актуальность. И дело даже не в том, что быстротечность процессов, происходящих в жизни общества, ускоренное развитие научно-технического прогресса, совершенствование санитарно-эпидемиологических норм в различных сферах деятельности дошкольного образовательного учреждения будут постоянными, а в том, что коренным образом изменяется отношение общества к процессу жизнеобеспечения деятельности ДОО.

На смену идее о том, что процесс воспитания и обучения в ДОО должен быть обеспечен всем необходимым, постепенно приходит идея того, что для осуществления этого процесса не только должны быть учтены насущные потребности сегодняшнего дня, но и должно осуществляться планирование развития ДОО на долгосрочную перспективу. Именно поэтому в основных тенденциях развития дошкольного образования обязательно должна быть отведена роль совершенствованию всех структурных составляющих в работе ДОО.

Анализ тенденций развития дошкольного образования и современные преобразования, происходящие в структуре дошкольных образовательных учреждений, убедительно доказывают необходимость сохранения и постепенного увеличения их количества. Помимо этого остается актуальным вопрос о проведении качественных преобразований, направленных на изменения в сфере дошкольного образования, касающихся как форм организации и соотношения видов представляемых дошкольных учреждений, так и обновления содержательного аспекта функционирования различных вариативных программ. Расширение системы дошкольного образования, происходящее за счет применения различного вида программ как базисных, так и специализированных, потребует незамедлительного пересмотра способов и форм работы педагогов дошкольных образовательных учреждений, а вместе с тем и оптимизации кадрового обеспечения сферы дошкольного образования.

Существенные преобразования должны произойти и в организации системы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьями воспитанников. Значительным препятствием для осуществления

данного направления в работе ДООУ является то, что в настоящее время отсутствуют научно обоснованные программы развития дошкольного образования в стране в целом, не сформирована экспериментальная база для проработки наиболее эффективных методов совершенствования образования и воспитания детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях.

Завершая рассмотрение вопроса о современных тенденциях развития дошкольного образования, хочется обратить внимание на некоторые факторы, которые, на наш взгляд, особо значимы.

Во-первых, основой дальнейшего развития системы дошкольного образования по праву можно назвать социально-ориентированный подход, направленный на изучение проблем детства и дошкольного образования. В контексте данного вопроса особую актуальность приобретают вопросы философского, психологического, педагогического характера, являющиеся интегрирующим началом для дальнейшего проведения исследовательской работы.

Во-вторых, успешное функционирование системы дошкольного образования возможно лишь в том случае, когда будут реализованы такие требования общества, как:

- создание научно-методической базы для дальнейшего внедрения современных разработок по проблемам формирования саморазвивающейся личности ребенка в период дошкольного детства;

- создание новых и доработка уже существующих базисных и вариативных образовательных программ, учитывающих особенности и специфику развития детей-дошкольников;

- формирование и проработка наиболее эффективных методов совершенствования образования и воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях;

- организация системы повышения квалификации педагогических работников дошкольных учреждений, а также обучения родителей основам теории и практики воспитания детей-дошкольников;

- создание единой региональной программы воспитания детей дошкольного возраста для оптимизации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, подчинения их деятельности целям развития детей и др.

В-третьих, поступательное развитие системы дошкольного образования возможно лишь в тесном сочетании уже апробированных форм учебно-воспитательной работы с вновь разрабатываемыми и поэтапно внедряемыми в работу ДООУ. При этом важнейшим условием успешной реализации нововведений является понимание необходимости их применения не только коллективом дошкольного образовательного учреждения, но и детьми и их родителями.

Проведенный нами обзор современных тенденций развития дошкольного образования не претендует на исчерпывающий ответ на то, какое основное направление будет выбрано в ближайшее время. Реалии стремительно изменяющейся обстановки в стране, в развитии общественной жизни могут внести существенные коррективы в процесс планирования и реализации намеченных тенденций, а в целом могут привести к изменению содержания отдельных направлений образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Антонов А.А. Современные тенденции дошкольного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. №11. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-doshkolnogo-obrazovaniya>
2. Корепанова, М.В. Современные тенденции подготовки специалистов дошкольного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, т. 62. № 8. 2011. с.53-57
3. Майер А.А. Программа развития дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500108>
4. Никитина, Т.А. Качество образования в дошкольном образовательном учреждении // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 2. (26) [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii>
5. Панфилова А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров /А.П. Панфилова, А.В. Долматов ; под ред. А.П. Панфиловой. М.: Юрайт, 2016. 364 с. - Серия: Бакалавр. Академический ресурс.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
7. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата /под ред. Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. М.: Юрайт, 2016. 394 с. Серия: Бакалавр.
8. Федеральный образовательный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

ГЛАВА 3. УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ КАЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В официальных документах, определяющих развитие системы образования в Российской Федерации, отмечается объективная потребность усиления внимания государства и общества к такой важной подсистеме образования, как дошкольное образование. Дошкольное образование – первая ступень общей системы образования. Являясь государственным общественным институтом, дошкольная образовательная организация (далее - ДОО) создается обществом для выполнения конкретных целей и задач и поэтому обязана выполнять современный социальный заказ со стороны личности, семьи, общества и государства. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится: «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» [2].

В последние годы система дошкольного образования в России претерпевает существенные изменения. Развитие системы дошкольного образования определяется тем, насколько эффективно осуществляется в ней управление и как происходит внедрение в практику ДОУ новейших научно-педагогических достижений в области управления. Качество дошкольного образования в немалой степени определяет то, каким будет качество последующих уровней системы образования России: начального общего, основного общего и среднего общего образования. Поэтому поиск путей улучшения системы управления качеством образования в дошкольных образовательных организациях является социально значимой проблемой, стоящей перед педагогической наукой.

Управление качеством образования в дошкольных образовательных организациях разного типа в современных условиях требует особых подходов, нестандартных решений, которые в полной мере могли бы учесть запросы государства и особенности воспитательно-образовательной среды дошкольного учреждения, запросы и потребности родителей и других социальных партнеров дошкольных учреждений. В связи с вышеизложенным формирование системы менеджмента качества ДОО представляется актуальным в теоретическом и практическом аспектах.

Рассматривая проблемы качества образования, мы опираемся на ряд базовых понятий: качество, обеспечение качества, образование, управление качеством образования, улучшение качества.

М.Г. Миронов считает: «Качество – совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [29].

Обеспечение качества – все планируемые и осуществляемые виды деятельности, доступные постоянному контролю и необходимые для создания уверенности в выполнении требований к качеству.

«Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [2].

Управление качеством образования – планомерно осуществляемая система стратегических и оперативных действий, направленная на обеспечение, улучшение, контроль и оценку качества образования.

Улучшение качества – процесс и результат приближения имеющихся параметров образовательной деятельности к целям и задачам, определенным политикой в области образования.

Проблема качества дошкольного образования оказалась в поле зрения исследователей лишь в самое последнее время. Выполнен небольшой ряд исследований (И.Б. Едакова, Л.Л. Иванова, Е.С. Комарова, Е.Ф. Купецкова, Т.И. Оверчук, И.А. Рыбалова, Л.Р. Садыкаова), в которых выделены факторы и условия достижения качества дошкольного образования.

Система менеджмента качества (СМК) - совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для общего руководства качеством. СМК основана на принципах менеджмента качества:

- Ориентация на потребителя - организации необходимо делать то, что хочет потребитель сейчас и захочет в будущем, даже если он этого не осознает.

- Лидерство руководителя - так как организация действует всегда в рамках ограниченности ресурсов и входных данных в конкурентной среде, то только лидер, обладающий видением, силой духа способен обеспечить достижение ее целей (миссии).

- Вовлечение персонала - так как персонал организации является ее основным ресурсом и одновременно самой чувствительной заинтересованной стороной опора лидеров на него – залог успеха.

- Процессный подход - СМК организации не статичное образование и ее элементами являются процессы, через которые достигаются цели, т. е. через процессы обеспечивают любые изменения.

- Системный подход к менеджменту - подразумевает учет всех факторов, воздействующих на внешнюю и внутреннюю среду организации.

- Постоянное улучшение - основа современного менеджмента, которая подразумевает постоянную адаптацию к произошедшим и ожидаемым изменениям в среде, а иногда и формирует их.

- Принятие решений, основанных на фактах, - напоминание о том, что стабильность функционирования организации возможна не только на основе интуиции, но и с использованием данных измерений.

- Взаимовыгодные отношения с поставщиками - вместе с принципом ориентация на потребителя предполагает создание устойчивых цепей поставок на основе взаимовыгодного сотрудничества.

В настоящее время в рамках модернизации образования активно продолжает разрабатываться система менеджмента качества образовательных услуг. Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить различные подходы к определению «качество образования».

Так, Л.В. Поздняк качество образования истолковывает следующим образом: «Определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями воспитания и обучения» [37, с.23]. М.М. Поташник считает, что качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [43, с. 14].

Для решения и оценки комплекса задач педагогического процесса необходимо найти некоторые подходы к управлению качеством образования. Третьяков П.И. дает следующее определение менеджмента: «Совокупность принципов, методов, средств и форм управления социальными, в том числе образовательными процессами, т.е. искусство управления» [50, с.23]. Управление процессами в образовательном учреждении базируется на объективных законах, практике руководства и требованиях, предъявляемых к конкретной системе воспитания и образования. Менеджмент в образовательном учреждении основывается, по мнению А.М. Андресюк, на следующих принципах: «...сочетания общественных и государственных начал, единоначалия и коллегиальности, гуманизации управления, научности, объективности и конкретности, оптимальности и эффективности и системности» [4].

Помимо государственных требований и собственных инициатив образовательного учреждения, существует целый ряд сформировавшихся подходов (моделей), включая международные, которые ставят своей целью обеспечение гарантий качества образования.

Под системой менеджмента качества образовательной организации понимается система менеджмента для руководства и управления

организацией применительно к качеству [10, с.36], а по определению ISO 8402:94 [4] совокупность:

« - организационной структуры образовательной организации;
- методик (порядков выполнения документированных и недокументированных процедур, методических указаний, положений, должностных и рабочих инструкций);
- процессов;
- ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством» [4].

Готовя СМК образовательной организации, необходимо, прежде всего, определить модель, в соответствии с которой она будет проектироваться, формироваться, а затем внедряться. При этом модель системы менеджмента качества понимается как «совокупность принципов, методов выполнения деятельности, показателей, критериев и требований к различным аспектам и процессам деятельности организации, определяющих уровень совершенства этих процессов и способы их оценки, которые в совокупности определяют все процессы деятельности организации, направленные на достижение требуемых результатов по качеству» [40, с.148]. На практике наиболее часто используется модель СМК, изложенная в ГОСТ Р ИСО 9001-2001, которая в настоящее время заменяется на ГОСТ Р ИСО 9001-2008 [4].

Модель СМК начинается с определения системы процессов, протекающих в учебном процессе ОУ. Основную сложность на этапе планирования СМК представляет идентификация, описание рабочих процессов, построение эффективной системы измерения и оценки процессов. Согласно рекомендациям ГОСТ Р ИСО 9001:2001, в процессы, необходимые для СМК, следует включать процессы управленческой деятельности руководства (процессы менеджмента), обеспечения ресурсами (менеджмент ресурсов), процессы жизненного цикла продукции (производственные процессы) и процессы измерения. Применительно к работе образовательного учреждения к процессам менеджмента относятся:

- процесс стратегического и оперативного управления учреждением;
- процесс кадрового менеджмента;
- управление реорганизацией процессов и структурных подразделений;
- процесс анализа результативности СМК со стороны руководства [53, с.44].

К производственным (основным) процессам образовательного учреждения относятся: «проектирование образовательной услуги; предоставление образовательной услуги; научно-исследовательская деятельность» [32, с.41].

К вспомогательным (обеспечивающим) процессам относятся, к примеру, «процессы ресурсного обеспечения (материально-техническое обеспечение, учебно-методическое, информационно-библиотечное);

процессы обеспечения финансовыми ресурсами; профориентация и др.» [24, с.60].

Процесс измерения, анализа и улучшения является составной частью рабочих процессов, показатели, характеристики которых должны быть определены, постоянно измеряться и анализироваться.

Цели СМК в образовательной организации – повышение удовлетворенности потребителей (детей и их родителей, работодателей, государства), возможность «обратной связи» (анализ мнения потребителя), более эффективная координация работы, в том числе взаимодействие между подразделениями, достижение и поддержание, а также улучшение соответствующего уровня качества предоставляемых услуг, оптимизация затрат на качество предоставляемых услуг, определение показателей затрат на качество, повышение прозрачности образовательного учреждения в части его организационной структуры, бизнес-процессов и функций, ответственности и полномочий сотрудников, определение способов оценки динамики улучшений, что позволяет объективно оценить уровень качества поставляемых услуг, тенденции к улучшению, облегчает стратегическое планирование и постановку целей, повышение «имиджа» образовательного учреждения, систематизация процессов образовательного учреждения, что облегчает управление им, существенно облегчает подготовку документов для прохождения аккредитации образовательным учреждением, улучшает деятельность образовательного учреждения в целом» [20, с.82].

На основе всестороннего изучения и оценки текущих и перспективных потребностей рынка образовательных услуг руководством ОУ должна быть сформулирована доктрина в области качества ОУ, которая определяет «политику образовательной организации в области качества образовательной деятельности, стратегические цели внедрения СМК, ожидаемые результаты и механизмы их достижения, гарантии реализации доктрины» [38, с.113].

Дополнительно доктрина может включать в себя формулировку миссии, основных ценностей, видения будущего, целей и задач ОУ с проекцией этих целей и задач на конкретные подразделения и мероприятия. При этом под миссией понимается краткое заявление (обычно от 25 до 50 слов), определяющее «позиционирование ДОО в окружающем мире (кто мы?); стержневые цели существования ДОО (для чего мы существуем?); основные группы потребителей и заинтересованных сторон (для кого мы работаем?); ключевые обязательства и пути обеспечения качества услуг (что мы гарантируем и за счет чего?)» [48, с.70].

Миссия должна подчеркивать специфику, уникальность данного ОУ по сравнению с другими ДОО.

Под видением понимается краткая формулировка желаемого состояния ОУ по всем его основным параметрам на обозримую перспективу, обычно на 3 или 5, 10 и 20 лет.

В процессе обучения следует уделить внимание следующим вопросам, связанным с ключевыми моментами разработки и внедрения системы качества:

- а) анализ фактического положения дел;
- б) формирование политики и целей в области качества;
- в) проведение изменений в организационной структуре;
- г) выявление и документирование процессов деятельности;
- д) внедрение в практику процессов и процедур;
- е) проведение внутренних аудитов и непрерывное улучшение деятельности ОО» [27, с.18].

Формирование организационной структуры системы качества ОУ предполагает «четкое распределение всех полномочий и ответственности руководителей всех рангов за обеспечение качества; назначение уполномоченного ДОО по качеству из состава руководства (как правило, заведующая ДОО); формирование службы качества ДОО; формирование совета ДОО по качеству; создание в ДОО рабочих групп, в функции которых будет входить непосредственная разработка и совершенствование системы качества и ее документации» [25, с.70].

Для оценки сложившейся в ОУ ситуации в области качества рекомендуется провести первичную комплексную самооценку (самообследование) ДОО и основных его рабочих процессов. Результаты самооценки могут служить основой для определенной коррекции стратегии, политики целей и задач ДОО в области качества и выделении наиболее проблемных моментов.

В процессе упорядочивания и отладки основных рабочих процессов ДОО нужно разработать так называемые унифицированные документированные процедуры или спецификации процессов, содержащие «цели процесса; описание входов и выходов процесса; четкое распределение ответственности и полномочий персонала в данном процессе; показатели и характеристики качества процесса и методы их измерения, их целевые значения, позволяющие судить о степени достижения целей данного процесса; мероприятия по достижению целей (улучшению) процесса; графическое описание процессов; другую информацию, необходимую для описания и управления процессами» [21, с.23].

При определении и описании процессов в соответствии с требованиями стандартов ENQA и стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000-2001) должны быть учтены процессы «стратегического планирования и управления ДОО; процессы, связанные с менеджментом ресурсов: менеджмент персонала, управление финансовыми, техническими ресурсами и инфраструктурой; процессы, связанные с потребителями: маркетинг рынка труда и образовательных услуг; процессы проектирования и разработки образовательных программ; основной образовательный процесс; процессы

контроля знаний и навыков, полученных в процессе обучения; процессы научно-исследовательской и инновационной деятельности» [41, с.71].

Необходимо разработать «Положение о подразделениях», «Должностные и рабочие инструкции», формы основных документов, провести аттестацию рабочих мест. Все разработанные документы необходимо систематизировать на основе разработанной и внедренной в ДОО системы классификации документов.

Определение основных показателей и характеристик рабочих процессов и разработка системы их измерения

Для оценки результативности деятельности ДОО, отдельных процессов ДОО необходимо определить основные показатели и характеристики рабочих процессов и разработать систему их измерения, контроля, анализа степени достижения целей и постоянного улучшения.

Поэтому при формировании системы качества необходимо разработать общую систему измерений и мониторинга основных рабочих процессов ОУ, предусмотрев при этом процедуры «измерения удовлетворенности внутренних и внешних потребителей; мониторинга качества основных рабочих процессов ОУ с установлением конкретных измеряемых характеристик, зон их допустимости и целевых значений; оценки качества полученных знаний, навыков и умений, включая процедуры текущего и заключительного контроля» [22, с.54].

Таким образом, под системой менеджмента качества ОУ понимается система менеджмента для руководства и управления организацией применительно к качеству, совокупность организационной структуры ОУ, методик, процессов, ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством. Формирование СМК в ОУ состоит из последовательных этапов.

1. Формулирование стратегии, политики, целей и задач ОУ в области качества.
2. Обучение руководства и отдельных групп персонала в области качества.
3. Проецирование стратегии и политики в области качества на все уровни управления и подразделения ОУ.
4. Формирование организационной структуры системы качества ОУ.
5. Проведение самооценки (обследование рабочих процессов) и анализ существующей документации.
6. Определение и описание рабочих процессов, упорядочение существующей документации.
7. Разработка документации системы качества.
8. Определение основных показателей и характеристик рабочих процессов и разработка системы их измерения.

9. Идентификация всех возможных видов несоответствующих услуг и процессов ОУ и разработка системы корректирующих и предупреждающих действий.

Внедрение системы качества заключается в переходе ОУ на работу в соответствии с подготовленными, утвержденными и введенными в действие документами системы качества. На рабочих местах необходимо определить обязанности, полномочия и ответственность каждого сотрудника в рамках системы качества, разработать и ввести в действие должностные и рабочие инструкции, выполнение персоналом документированных процедур.

Стадия внедрения системы качества ОУ включает ряд последовательных этапов:

1-й этап. Назначение уполномоченных по качеству.

В подразделениях ДОО назначаются уполномоченные по качеству. В первую очередь уполномоченные по качеству назначаются в подразделениях, от которых руководство ожидает активного распространения полученных знаний, лидерства в процессе построения системы качества и обучения сотрудников. «Уполномоченные по качеству координируют деятельность по внедрению элементов СМК, определяют методы по совершенствованию СМК» [31, с.21].

Функции и должностные обязанности уполномоченных по качеству определяются в Руководстве по качеству ДОО. При необходимости проводится обучение назначенных уполномоченных по качеству. В процессе обучения в первую очередь рассматриваются практические вопросы внедрения и организации функционирования СМК.

2-й этап. Разрабатывается план внедрения СМК в ДОО.

Уполномоченным по качеству ДОО разрабатывается план внедрения системы СМК. В плане указывается перечень работ по внедрению СМК, сроки их исполнения, ответственные за выполнение работ и ресурсы, необходимые для их проведения.

При планировании потребностей в ресурсах следует учитывать: «необходимость широкого обучения сотрудников; затраты на введение (поддержку) информационной базы СМК (включая подготовку и издание требуемого количества всех документов СМК, разработку и внедрение информационных систем); затраты на выполнение работ по плану внедрения (включая подготовительные работы, работы по внутреннему аудиту, аттестации персонала) и другие расходы» [36, с.104].

3-й этап. Определяется потребность в ресурсах, необходимых для реализации плана внедрения СМК.

На основании анализа разработанных планов внедрения СМК определяются потребности в ресурсах (материальные, финансовые, трудовые и т.д.) для введения в действия СМК.

По результатам анализа потребностей в ресурсах руководство ОУ (подразделения) принимает решение о реализуемости разработанных планов

о выделении указанных ресурсов. В отдельных случаях может быть принято решение о изменении сроков выполнения некоторых видов работ по плану, сокращении выделяемых ресурсов или о разработке новых скорректированных планов внедрения СМК.

4-й этап. Выделяются необходимые ресурсы.

В бюджете ОУ учитываются и выделяются необходимые финансовые ресурсы. Выделяются материальные и иные виды ресурсов, необходимых для реализации плана внедрения системы качества ДОО.

5-й этап. Проводится обучение персонала.

«Для эффективной работы уполномоченных по качеству необходимо организовать обучение сотрудников в области качества и проверить эффективность обучения» [47, с.13]. Необходимо четко распределить и зафиксировать ответственность должностных лиц и отдельных сотрудников ОУ в области качества.

Одним из ключевых моментов является мотивация персонала к внедрению системы менеджмента качества. Необходимо своевременно информировать сотрудников и общественность о намерениях ОУ в области управления качеством. Для этого целесообразно создать на WEB-сайте ОУ раздел «Система качества ОУ».

6-й этап. Реализуются все запланированные мероприятия по внедрению системы качества ОУ.

7-й этап. Утверждаются и вводятся в действие разработанные документы системы качества.

Все разработанные документы системы качества: руководство по качеству, спецификации процессов, документированные процедуры, рабочие и должностные инструкции утверждаются руководителем ДОО и вводятся в действие. Руководитель службы качества обеспечивает распространение документов во все подразделения и доведение соответствующих документов до должностных лиц и отдельных сотрудников в части, их касающейся.

Документы, разработанные высшим руководством в области менеджмента качества ДОО, должны своевременно доводиться до всех сотрудников ДОО. «В результате постоянного и достоверного информационного обеспечения руководства о состоянии реализации политики качества высшим руководством ДОО производится постоянный анализ эффективности функционирования СМК» [39, с.42].

8-й этап. Проводится внутренняя самооценка ОУ.

Правила и порядок проведения внутренней самооценки (внутренних аудитов) системы качества ОУ, а также требования к аудиторам устанавливаются и регламентируются обязательной документированной процедурой «Внутренние аудиты», разрабатываемой в ОУ. При разработке данной процедуры следует учитывать требования и рекомендации международного стандарта ИСО 19011 «Руководящие указания по аудиту

систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента» [4].

Результаты самооценки и аудитов позволяют сформировать конкретные планы по устранению выявленных недостатков и улучшению рабочих процессов ОУ, а также идентифицировать области деятельности, требующие наибольшего внимания и привлечения дополнительных ресурсов. Результаты внутренней самооценки обсуждаются в коллективе с целью выявления основных и дополнительных процессов ОУ, требующих улучшения, и оценки эффективности функционирующих элементов СМК.

9-й этап. Система качества ОУ вводится в полном объеме.

После устранения выявленных в процессе самооценки недостатков (этап 8) принимается решение о введении системы качества ОУ в действие в полном объеме. Принятие данного решение целесообразно только после выполнения всех подготовительных мероприятий в полном объеме и устранения всех замечаний, выявленных на этапе 8.

Управление качеством образовательного процесса - это систематический, интегрированный и организованный процесс работы, направленный на непрерывное улучшение качества. Весь персонал ДОУ должен быть вовлечен в этот процесс, созданы все необходимые условия для того, чтобы максимально раскрыть и использовать творческий потенциал каждого сотрудника. Кадровая политика руководителя опирается на развитие профессиональной компетентности педагогов и личностно-ориентированный подход к детям.

Регулирование администрацией воспитательно-образовательного процесса по повышению качества образования дошкольников осуществляется в учреждении по трем направлениям.

Первое направление – регулирование качества воспитательно-образовательных услуг детского сада (подбор и реализация эффективных образовательных программ, качественная разработка целевых программ, реализация эффективных технологий, обеспечивающих качество).

Второе направление – регулирование качества педагогического состава (повышение профессиональной компетентности педагогов).

Третье направление – регулирование качества развивающей, обогащающей и оздоравливающей предметной среды в соответствии с требованиями Концепции по дошкольному воспитанию.

Проектирование качества образования осуществляется на всех уровнях:

1-й уровень управления - администрация детского сада;

2-й уровень управления - педагогический коллектив;

3-й уровень управления - воспитанники и их родители.

Понятие «качество образовательного процесса» на всех уровнях трактуется по-разному.

1-й уровень

Для руководителей - это:

- высокая оценка деятельности педагогов родителями, повышение тем самым престижа детского сада как фактора сохранения и развития ДОО;
- сохранение здоровья детей;
- рациональное использование учебного времени детей и рабочего времени педагогов;
- успешность деятельности педагогов и детей;
- полное усвоение образовательных программ, качественная подготовка детей к школе.

2-й уровень

Для педагогов - это положительная оценка их деятельности руководителями ДОО и родителями:

- успешное усвоение образовательной программы всеми детьми;
- оптимизация воспитательного, образовательного и оздоровительного процессов;
- успешное развитие детей в процессе их обучения;
- рациональное использование учебного времени детей и рабочего времени воспитателя;
- обеспеченность педагогического процесса всеми необходимыми пособиями и оборудованием.

3-й уровень

Для детей - это обучение в интересной для них игровой форме.

Для родителей - это эффективное обучение детей, т.е. обучение по программам, хорошо готовящим детей к школе:

- обучение без утомления;
- сохранение психического и физического здоровья детей;
- успешность обучения;
- поддержание желания детей учиться;
- развитие способностей детей.

При управлении качеством воспитательно-образовательного процесса руководство ДОО учитывает следующие положения:

1. Качество - это комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности: разработки стратегии, организации воспитательно-образовательного процесса, маркетинга и др.

2. Деятельность по управлению качеством в дошкольном образовательном учреждении не может быть эффективной после того, как состоялся выпуск детей в школу (управление по результату), эта деятельность должна осуществляться в ходе воспитательно-образовательного процесса (управление по процессу), если, конечно, учитывать такое свойство процесса, как его необратимость.

3. Во время оценки качества воспитательно-образовательного процесса нельзя ограничиваться фиксацией наличия в группе (в детском саду) хорошо

обученных, способных детей, а необходимо видеть каждого ребенка и оценить вклад каждой крупицы педагогического опыта в дело его развития.

4. Контроль качества должны обеспечивать не только администрация, а все субъекты воспитательно-образовательного процесса.

5. Управляя качеством, важно делать упор не столько на контроль, сколько на обучение исполнителей и формирование эффективной технологии (у педагогов - педагогической, у руководителей - управленческой).

Для оценки качества образовательной деятельности в ДОУ применяется система образовательного мониторинга.

Образовательный мониторинг определен как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование развития.

Основной целью мониторинга в ДОУ служит выявление степени соответствия результатов деятельности учреждения ФГТ дошкольного образования.

В процессе управления и работы руководство ДОУ рассматривает мониторинг качества образования в ДОУ как систематическое наблюдение, оценку и прогноз состояния образовательной системы учреждения в плане ее соответствия ФГТ. Виды мониторинга выделяют объекты мониторинга, в частности качество:

- образовательного процесса;
- ресурсобеспечения;
- управления;
- результатов работы образовательной системы ДОО.

В свою очередь объектами мониторинга являются дети, педагоги, родители, мониторинг управленческой деятельности, материально-технического и финансового состояния и организация дополнительных платных образовательных услуг ДОО. Таким образом, проведение мониторинга качества дошкольного образования в ДОО имеет пять составляющих.

1. Мониторинг образовательной деятельности ДОО.

Мониторинг предусматривает сбор, системный учет, обработку и анализ информации об организации и результатах образовательного процесса для эффективного решения задач управления качеством образования в ДОУ. Ежегодно проводимый мониторинг качества образования, в соответствии с основной образовательной программой ДОУ, промежуточный (в конце календарного года) или итоговый (в конце учебного года), а также анализ деятельности учреждения позволяют четко выявить проблемы и проследить перспективу развития. С помощью данного мониторинга руководство ДОУ определяет:

- реализацию образовательной программы ДОО;
- уровень физического и психического развития воспитанников;

- состояние здоровья воспитанников;
- уровень адаптации вновь прибывших детей к условиям ДОО;
- готовность детей подготовительных групп к школе;
- соответствие предметно-развивающей среды ФГОС ДОО.

Основными методами диагностики в ДОО являются: наблюдение, эксперимент, беседа и анализ продуктов деятельности. Система диагностики, принятая в ДОО, позволяет обеспечить индивидуальную траекторию комплексного развития и оздоровления каждого ребенка, помогает подготовить его к школе.

2. Мониторинг работы с кадрами.

Повышение качества образования невозможно без повышения уровня профессиональной квалификации педагогических работников. В этой связи особую роль приобретает решение проблемы организации педагогического мониторинга. Итоговая оценка педагогического мониторинга осуществляется путем анализа полученных результатов повышения уровня профессиональной квалификации педагога, отраженной в Банке данных о профессиональном мастерстве педагогов.

Этот мониторинг определяет владение педагогическими технологиями, участие в методических мероприятиях (ДОО, города, края), открытые мероприятия проводимые педагогами, методические разработки, дидактические материалы, опыт работы, инновационная деятельность, участие педагогов в мероприятиях различного уровня.

3. Мониторинг дополнительных платных образовательных услуг.

Этот метод мониторинга позволяет организовывать работу ДОО в режиме развития, своевременно выявлять проблемы и принимать своевременные правильные решения в распределении ресурсов, приспособлении к внешней среде, в прогнозировании дальнейшей деятельности учреждения.

Проведение этого вида мониторинга способствует повышению качества образовательных услуг и своевременному выявлению потребности в них. С помощью данного мониторинга руководство ДОО определяет соблюдение законодательной базы, порядок документального оформления услуг, планирование по превышению ФГОС ДО, соответствие нагрузки на детей санитарным нормам. Одним из основных методов проведения данного вида мониторинга служит организация для родителей открытых показов, творческих отчетов педагогов.

4. Мониторинг управленческой деятельности.

Одним из важнейших разделов управленческого мониторинга ДОО является ресурсное обеспечение (условия):

- обеспечение условий осуществления образовательной деятельности (удовлетворение потребности в услугах, новых формах организации дошкольного образования);
- материально-техническое обеспечение (группы, кабинеты и

оборудование);

- программное обеспечение (образовательная программа, программа развития);

- кадровое обеспечение (административный персонал, педагогический коллектив, медицинская служба, бухгалтерская служба);

- информационно-технологическое обеспечение деятельности ДОО (наличие технологического оборудования, сайта, программного обеспечения);

- обеспечение безопасности деятельности образовательного учреждения, охрана жизни и здоровья дошкольников;

- социальное и педагогическое партнерство (органы общественно-государственного управления, состав учреждений-партнеров).

5. Мониторинг взаимодействия детского сада и семьи.

Метод мониторинга включает в себя изучение семьи и социума, в том числе по средствам созданного ДОО сайта:

- составление социального паспорта семьи;

- изучение воспитательной системы в семье;

- выявление образовательных запросов семьи и социума;

- определение степени удовлетворенности семьи и социума образовательной деятельностью ДОО;

- изучение социокультурной среды микрорайона.

Как показывает практика, для осуществления мониторинга рекомендуется использовать комплекс методов (анализ документации, опросы, анкетирование, наблюдение, психолого-педагогические методы диагностики состояния учебно-воспитательного процесса и др.), именно это поможет обеспечить целостное представление о состоянии качества образовательной системы.

Регулирование администрацией ДОО воспитательно-образовательного процесса по повышению качества образования дошкольников осуществляется по трем направлениям:

- 1) регулирование качества воспитательно-образовательных услуг детского сада (подбор и реализация эффективных образовательных программ, качественная разработка целевых программ, реализация эффективных технологий, обеспечивающих качество);

- 2) регулирование качества педагогического состава (повышение профессиональной компетентности педагогов);

- 3) регулирование качества развивающей, обогащающей и оздоравливающей предметной среды в соответствии с требованиями Концепции по дошкольному воспитанию.

Грамотно организованная система мониторинга качества образования ДОО помогает результативно организовать управленческую деятельность по осуществлению образовательного процесса, способствует стимулированию личностного развития детей и творческому росту педагогов, а также

эффективно распределяет ресурсы ДОО, что в свою очередь влияет на повышение статуса ДОО.

Таким образом, для обеспечения качества дошкольного образования в ДОО потребуются решение следующих задач:

- изучить теоретические аспекты становления системы качества дошкольного образования, ФГОС ДО;
- оценить подготовленность ДОО к внедрению системы менеджмента качества;
- проанализировать принципы, методы и подходы к управлению качеством на основе требований международных стандартов и адаптировать их к общеобразовательному учреждению;
- освоить новые методы и технологии повышения качества оказываемых услуг в рамках системы менеджмента качества;
- разработать алгоритм формирования системы менеджмента качества в ДОО;
- внедрить в систему оценки качества образования в ДОО новые процедуры, критерии, показатели;
- создать собственную модель самооценки ДОО по качеству образования;
- разработать показатели рейтинговой оценки деятельности педагогов ДОО;
- разработать систему менеджмента качества образовательного процесса, которая бы обеспечивала и поддерживала достижение требуемого уровня качества образования.

В ходе апробации модели системы менеджмента качества необходимо обратить внимание на то, насколько деятельность ДОО соответствует требованиям международных стандартов по всем направлениям деятельности:

- ответственность руководства;
- обеспечение ресурсами;
- планирование;
- мониторинг и измерение процессов, анализ данных;
- ведение документации;
- результаты внутренних аудитов, корректирующих действия;
- удовлетворенность потребителей (родителей) и лиц, их замещающих, работой ДОО;
- воспитание, обучение детей дошкольного возраста, интеллектуально-познавательное развитие, подготовка воспитанников к школе;
- сохранение и укрепление здоровья детей, коррекция физических, психических и речевых отклонений в развитии, физическое воспитание;
- социально-личностное развитие детей, художественно-эстетическое и нравственное воспитание.

Спроектированная модель системы менеджмента качества ДОО даст возможность:

- анализировать и определять дальнейшие управленческие шаги;
- принимать нестандартные решения, воспринимать новые идеи, творить, организовывать себя и людей, видеть перспективу;
- анализировать результаты анкетирования, срезов, мнение коллектива о предложенных инновационных управленческих решениях, нахождение способов убеждения, коллегиальное обсуждение целей;
- вносить конструктивные изменения в организационную структуру ДОО;
- создавать условия для профессионального роста сотрудников;
- расширять пространство для индивидуальной самореализации ребенка;
- укреплять сотрудничество воспитателей и родителей в процессе совместной деятельности; осуществлять взаимообмен опытом и традициями семейного воспитания;
- актуализировать потребности родителей как субъектов социализации в образовании и воспитании.

Нормативно-правовые акты

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ) // Российская газета. 1993. № 237. 25 декабря.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
3. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования. ГОСТ Р 52614.2-2006 (утв. Приказом Ростехрегулирования от 15.12.2006 г. № 309-ст). М.: Стандартиформ, 2007.
4. ГОСТ ISO 9001-2011. Межгосударственный стандарт. Системы менеджмента качества. Требования (введен в действие Приказом Росстандарта от 22.12.2011 г. № 1575-ст) // Консультант Плюс. Законодательство.
5. Приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 22.12.2011 г. № 1575-ст «О введении в действие межгосударственного стандарта» // Информационном бюллетене о нормативной, методической и типовой проектной документации. 2013. № 3.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23.11.2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы

- дошкольного образования» // Российская газета. 2010. 5 марта.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27.10.2011 г. № 2562 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» // Российская газета. 2012. 26 января.
8. Закон Красноярского края от 03.12.2004 г. № 12-2674 (ред. от 27.06.2013г.) «Об образовании» // Ведомости высших органов государственной власти Красноярского края. 2004. № 36.
9. ФГОС ДО // <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Список литературы

10. Агранович М.Л. Мониторинг качества, статистика и социология образования: учебный курс. М.: Университетская книга, 2006. 188 с.
11. Азарьева В.В. Руководство по качеству: методические рекомендации. СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. 146 с.
12. Андресюк А.М. Качество образования как комплексная характеристика результатов работы школы // Стандарты и Мониторинг в образовании. 2010. № 2. С. 49-53.
13. Астанина Л.А. Построение СМК образовательного учреждения. Новосибирск: НГУ, 2009. 84 с.
14. Блохина Е. Управление качеством образования - от проектирования к результату // Народное образование. 2011. № 6. С. 85-90.
15. Большаков С. Качество образования и концепция Болонского процесса // Ректор Вуза. 2010. № 3. С. 54-59.
16. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2011. 154 с.
17. Виноградова, Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 192 с.
18. Давыдова Н.Н. Разработка системы менеджмента качества как важное средство обеспечения конкурентоспособности современного общеобразовательного учреждения // Педагогическая диагностика. 2011. № 5. С. 92-106.
19. Звонников В.И. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2012. 279 с.
20. Зеленова Л.П. Формирование системы оценки качества образования: региональный, муниципальный уровень и уровень образовательного учреждения: учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО, 2007. 84 с.
21. Иванов Д. Внутришкольная система управления качеством образования: как управлять качеством образования в ОУ? // Библиотечка «Первого сентября». Воспитание. Образование. Педагогика. 2009. Вып.21. С.23-32.

22. Иванов С.А. Мониторинг и статистика в образовании: учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО, 2007. 128 с.
23. Кузьмин С.В. Программный подход в управлении качеством дошкольного образования. М.: Обруч, 2010. 135 с.
24. Кучер С.Н., Гозман Т.М. Организация внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении: метод. рекомендации для руководителей образовательных учреждений, специалистов муниципальных органов управления образованием. – Барнаул, 2010. 95 с.
25. Лебедева С.С. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства. М.: Просвещение, 2011. 138 с.
26. Литвиненко Э.В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением // Педагогика. 2012. № 10. С.42-48.
27. Майер А.А. Модернизация дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2012. № 2. С. 18-24.
28. Микляева Н.В. Мониторинг в современном детском саду: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 134 с.
29. Миронов М.Г. Управление качеством: учеб. пособие. М.: ТК Велби, Проспект, 2006. 288 с.
30. Мищенко Е.С. Оценивание удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Стандарты и качество. 2011. № 10. С. 56-59.
31. Мищенко Е.С. Проектирование, формирование, внедрение и практическое использование системы менеджмента качества в образовательной организации: монография. М.: Норма, 2011. 112 с.
32. Мищенко С.В. Осуществление процессов системы менеджмента качества в образовательной организации // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 4. С. 41-45.
33. Мищенко С.В. Разработка миссии, видения, политики в области качества, целей и стратегических планов при внедрении системы менеджмента качества в организации // Стандарты и мониторинг в образовании. 2011. № 12. С. 198-211.
34. Модернизация управления образовательным учреждением: методическое пособие / под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой. М.: АПКиПРО, 2005. 162 с.
35. Моисеев А.М. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПКиПРО, 2007. 124 с.
36. Пинская М.А. Формирующее оценивание и качество образования // Педагогическая диагностика. 2010. № 3. С. 104-114.
37. Поздняк Л.В. Теоретические основы управления современным дошкольным образовательным учреждением // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2012. № 3. С. 23-36.

38. Поляков В.М. Корпоративная система управления качеством образования // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 113-115.
39. Пономарев С.В. Методика проведения практических занятий при подготовке специалистов по управлению качеством // Методы менеджмента качества. 2012. № 4. С. 42-46.
40. Пономарев С.В. Система менеджмента качества воспитательной деятельности // Высшее образование в России. 2011. № 9. С. 148-151.
41. Пономарев С.В. Формирование и оценка показателей результативности и эффективности процессов СМК // Стандарты и качество. 2012. № 8. С. 70-72.
42. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). М.: Педагогическое общество России, 2012. 352 с.
43. Поташник М.М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2010. 173 с.
44. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 2001. 280 с.
45. Светенко Т.В. Стратегический менеджмент в образовании: учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО, 2007. 76 с.
46. Ситникова М.И. Управление качеством образования в условиях инновационного развития // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2010. № 4. С. 86-96.
47. Скоролупова О., Федина Н. Качество дошкольного образования: концептуальные подходы к определению и оценке // Дошкольное воспитание. 2012. № 2. С.13-15.
48. Соколова Л.И. Формирование подсистемы измерения и анализа удовлетворённости и вовлечённости персонала в процессы системы менеджмента качества образовательной организации: монография. М.: Академия, 2009. 124 с.
49. Тимченко В.В., Трапицын С.Ю., Жарова М.В. Системы менеджмента качества в образовании. СПб.: Изд-во РГПУ, 2011. 170 с.
50. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. М.: Норма, 2011. 149 с.
51. Черных Т.П. Мониторинг эффективности инновационной экспериментальной деятельности // Педагогическая диагностика. 2012. № 2. С. 140-160.
52. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. М.: Логос, 2012. 200 с.
53. Шилина Н.Г. О подготовке магистров педагогики с позиций управления качеством образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 4. С. 44-47.

ГЛАВА 4. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Гуманизация и модернизация современного дошкольного и школьного образования выдвигает приоритетной целью создание условий для включения ребенка в субъектную позицию, которая сопряжена с его включением в активную образовательную деятельность. В связи с этим наиболее значимой и важной в современном образовании становится его деятельностная направленность. Переориентация образования с гностической парадигмы на деятельностную, формирование способности воспитанника к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе и общественной, сегодня составляет основную его тенденцию. Основываясь на принципах материалистической диалектики, методология педагогической науки утверждает деятельность как основу, способ, средство и решающее условие развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин и др.).

При этом разнообразие и продуктивность деятельности являются условием усвоения общечеловеческой и профессиональной культуры растущей личности. Обратимся к анализу понятия «деятельность» и сущности деятельностного подхода в научно-педагогической литературе.

Вопрос о деятельности и ее значении остается сложным и противоречивым. Прежде всего, данным понятием охватываются различные формы человеческой активности и сферы функционирования общества (материальная деятельность, физическая, умственная и т.д.).

В словарной литературе деятельность трактуется по-разному:

- как способ воспроизводства социальных процессов, самореализаций человека, его связей с окружающим миром [48, с. 137-139];
- как необходимое условие развития человека, в процессе которого приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки [31, с. 117-119];
- как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [32, с. 135-136].

В педагогической литературе деятельность определяется как форма активности субъекта, направленная на познание и преобразование мира и самого человека, как фактор и средство его развития. К структурным составляющим деятельности относят цель, мотив, способы, условия, результат. По мнению Г.М. Коджаспировой, существует деятельность информационная, организаторская, педагогическая, предметная, коллективная [16].

Как видно из вышепредставленных определений, деятельность характеризует специфический способ человеческого бытия и трактуется как

основа развития и самореализации, взаимодействия человека с окружающей его действительностью. Благодаря деятельности личность человека, ее психические процессы развиваются, формируются способности и характер, а целенаправленное воздействие на объект ведет к удовлетворению потребностей человека.

Педагогическая наука рассматривает деятельность как основное средство развития личности, обращая особое внимание на такие виды деятельности, как игра и общение. В современных документах в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ДО, ФГОС НОО и др.) отмечается, что деятельностный подход составляет методологическую основу при организации образовательного процесса в образовательных организациях.

Известно, что ни одна серьезная научная теория не может появиться «сама по себе», на пустом месте: новая теория обязательно опирается на обширный опыт исследований предшествующих лет и веков, вбирая в себя все лучшее и ценное, что было в истории этой отрасли знаний. Деятельностный подход как целостный междисциплинарный подход, конечно, не исключение.

Идеи использования опыта ребенка, ориентация на его активность и самостоятельность в педагогической практике существовали на всем протяжении истории педагогики. В этой связи интересно рассмотреть эволюцию идеи включения детей в активную деятельность в процессе обучения и воспитания с целью развития ребенка, проследить генезис методов, способствующих самостоятельности, саморазвитию, самосовершенствованию ребенка, охарактеризовать деятельность крупнейших ученых прошлого, заложивших фундамент деятельностного подхода.

Развитие ребенка почти всегда прямо или косвенно, явно или скрыто связано с активностью учащихся в учебно-воспитательном процессе. И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров справедливо считали идею развития сердцевиной науки о воспитании человека. Изучение ее генезиса, с одной стороны, само по себе представляет исторический интерес, а с другой – необходимо для углубления в сущность данного явления, для совершенствования современной педагогической теории и практики.

Исторически сложилось, что в психолого-педагогической литературе в основном используется термин «деятельность». Однако существует ряд особенностей использования и интерпретации этого термина:

- в историко-педагогической литературе деятельность рассматривается как синоним труда, опыта ребенка, самостоятельности, способности, активности;

- в психологии к категориям деятельностного подхода относят термины «потребность», «мотив», «цель», «действие», «деятельность», «операции»;

отдельные обозначенные термины встречаются во многих работах по истории образования, но не обозначены как взаимосвязанные элементы.

Кроме того, при анализе работ представителей зарубежной истории педагогики надо помнить, что мы имеем дело с переводом и интерпретацией переводчика идей автора. Отметим, что параграфы этого раздела носят педагогический характер, поэтому здесь будет описан преимущественно педагогический инструментарий.

Значительную роль созданию условий для проявления активности ученика понимали философы и педагоги прошлого со времен Конфуция и Сократа.

Одним из первых, у кого отчетливо просматривается идея развития и самосовершенствования в процессе обучения, был китайский мыслитель и педагог Конфуций (551-479 гг. до н.э.). Свои педагогические идеи Конфуций не зафиксировал в письменном виде. Но о его педагогических взглядах и деятельности уже после смерти своего учителя написали прямые ученики и последователи. Их воспоминания, вошедшие, главным образом, в книгу «Беседы и суждения», при неизбежных авторских привнесениях тем не менее довольно обстоятельно характеризуют школу и идеи Конфуция. Изложение идей в этом сборнике, как правило, начинается со слов: «Учитель сказал», «Конфуций сказал». Из зафиксированных изречений Конфуция вытекает, что в центре его идей стоит ориентация на общее развитие в процессе обучения: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно». «...Своих уроков не повторяю тем, которые по одному приподнятому углу не отгадывают трех остальных» [19, с. 47, 60]. Не запоминают, не заучивают, а «отгадывают». Главной заботой Учителя было не вооружение учеников конкретными знаниями, а вооружение их умением учиться и совершенствоваться, основательное общее развитие, нравственное и духовное возвышение, развертывание природных задатков, становление личности, воспитание «благородного мужа».

В числе нравственных заповедей Учителя последователи и ученики отмечали такие: «С благоговением относиться к самосовершенствованию» [Там же, с. 81]; «Свободное время... посвящать учению» [Там же, с. 391]; «Искренне веруй и люби учиться, храни до смерти свои убеждения и усовершенствуй свой путь» [Там же, с. 64]. Примечательно, что устремления к самосовершенствованию, саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию рассматриваются Учителем и как важнейшие нравственные качества. В «Семейных преданиях о Конфуции» приводится такое высказывание мудреца: «Благородный муж в своей жизни должен беспокоиться о трех вещах: если он не будет учиться в юности, он окажется ни к чему не способным в зрелом возрасте; если он никого не учит в старости, никто не будет вспоминать о нем после смерти; если он не будет помогать другим, никто не придет к нему на помощь, когда он будет нуждаться сам» [Там же, с. 102]. В школе Конфуция как не имелось строго

очерченного содержания образования, так и не было ничего похожего на «уроки» в учебном процессе. Обучение проводилось в форме свободных бесед на различные темы и совместных размышлений. Главным методом обучения был диалог, дискуссия проходила в основном между учениками. Конфуций, слушая учеников, вставлял реплики, высказывал отдельные замечания и суждения, предлагал вопросы для размышления, поощрял активность и самостоятельность учащихся, учил логически мыслить. Кроме того, философ говорил о том, что необходимо видеть цель и знать способы достижения этой цели: «Вероятно, есть люди, которые делают что-либо не зная почему, я не таков. Я преуспеваю в достижении знаний, потому что знаю, как приобретать их. Много слушать, избирать из этого хорошее и следовать ему; много наблюдать и запоминать – это второстепенное знание» [Там же, с. 62]. О важности постановки целей говорит и следующее «человек, не имеющий дальних замыслов, без сомнения, подвергнется близкой скорби» [Там же, с. 82].

Педагогические идеи Конфуция популяризировали и развивали его последователи. Суть активного включения ученика в процесс учения, например, прекрасно выразил неизвестный автор «Записок об учении» (III в. до н.э.): «Когда благородный муж учит и воспитывает, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, указывает путь, но позволяет ученику идти самому. Поскольку он ведет, а не тянет, он пребывает в согласии с учеником. Поскольку он побуждает, а не заставляет, учеба дается ученику легко. Поскольку он лишь открывает путь, он предоставляет ученику возможность размышлять. Согласие между учителем и учеником, легкость учения и возможность, для ученика делать самому и составляет то, что зовется умелым наставничеством» [Там же, с. 121]. Далее автор замечает, что «заученных знаний недостаточно для того, чтобы самому учить людей. Непременно надо прислушиваться к тому, что спрашивают ученики» [Там же, с. 121].

Конфуций говорил о важности роли учителя в процессе учения: «От того и говорят, что учитель и ученик растут вместе, в «Толковании судеб» сказано «обучение – это наполовину учение» – вот много мудрые слова» [Там же, с. 119].

Таким образом, идея Конфуция «обучение – это наполовину учение» говорит нам о том, что совместный поиск истины с запланированным результатом дает возможность совместной творческой деятельности учителя и ученика. Современнно звучат слова Конфуция «Нынче учителя лишь читают нараспев дощечки с письменами, множат их толкование, но не задумываются над смыслом преподаваемого ими. Поэтому ученики не проявляют рвения в науках, а учителя не раскрывают их таланта... Даже если они закончат свое обучение, они еще больше отдалятся от знания» [Там же, с. 120]. Философ считает, что основная проблема обучения заключается в том, что учитель преимущественно занимается изложением материала, не включая ученика

даже в процесс обсуждения этих знаний, в поиск смыслов, т.е. в учебную деятельность. Конфуций определил требования к учителю: «...заученных знаний недостаточно для того, чтобы самому учить людей, непременно надо прислушиваться к тому, что спрашивают ученики, только если ученик сам не умеет задавать вопрос, следует говорить самому» [Там же, с. 122]. Речь идет о том, что необходимо идти от интересов ученика, поддерживать его активность.

Через десять лет после смерти Конфуция на противоположном конце Евразийского континента родился древнегреческий философ и педагог Сократ (469-399 гг. до н.э). В педагогических воззрениях и деятельности этих двух мыслителей обнаруживается немало схожего, особенно в ориентации на общее развитие своих учеников и в использовании беседы как метода обучения и воспитания. Сократ, как и Конфуций, не оставил своих сочинений. О нем как о педагоге мы узнаем из воспоминаний благодарных учеников, главным образом Ксенофонта («Воспоминания о Сократе» и др.) и Платона («Апология Сократа» и др.).

У Сократа не было школы как учебного заведения или какого-либо другого постоянного места занятий. Посещал он гимнасии, но в основном общался с учениками на улицах и площадях, в аллеях и парках, там, где больше скоплялось людей. Одни из них активно участвовали в споре, а другие слушали; одни, задержавшись на какое-то время, уходили, а другие оставались. Некоторые старались ходить за ним повсюду, являясь относительно постоянными собеседниками, набираясь знаний и мудрости. Это была молодежь преимущественно из состоятельных и аристократических семей. Всех своих собеседников Сократ щедро и бесплатно вооружал разносторонними познаниями, помогал становлению их личности, особенно нравственному формированию и умственному развитию.

В беседах-импровизациях Сократа учитель искусной постановкой вопросов побуждал собеседников самостоятельно находить истину. Сократ, а впоследствии и Аркесилай заставляли сначала говорить учеников, а затем уже говорили сами.

Важность активности и приобретения опыта учеников в процессе учения подчеркнута в произведениях древнеримского педагога Марка Фабия Квинтилиана (35-96 гг.), написавшего сочинение «Об образовании оратора». Сам он содержал школу риториков и преподавал, в ней (ритор - оратор, государственный деятель в контексте сочинения Квинтилиана). Размышляя о воспитании детей, он приходит к следующим выводам: преодоление трудностей увеличивает силы человека; полезно «обращаться к ученикам с разными вопросами», ум ребенка «становится бодрее» и др. [50, с. 44-45].

В Средние века, когда школы Западной Европы в основном ориентировались в обучении на запоминание религиозных текстов и в них царили зубрежка и догматизм, идеи активного учения были не востребованы. Они снова оказываются актуальными в эпоху Возрождения. Вместе с

усилением внимания к человеку, распространением идей гуманизма, возрастанием интереса к античной культуре началось наступление на схоластику и догматизм в школьном обучении, зазвучала мысль о развитии человека. Это нашло отражение в сочинениях Эразма Роттердамского, Томаса Мора, Томмазо Кампанеллы и других педагогов-гуманистов.

Среди гуманистов идея развития в процессе обучения наиболее полно развернута французским философом Мишелем Монтенем (1533-1592). В его «Опытах» тоже высмеиваются схоластика и догматизм. Он иронически описывает «методу обучения, когда нам без отдыха и срока жужжат в уши, сообщая разнообразные знания, в нас вливают их, словно воду в воронку, и наша обязанность состоит лишь в повторении того, что мы слышим» [50, с. 71]. Знания «вколачивают в пашу память в совершенно готовом виде» [Там же, с. 72]. А надо, советовал Монтень, иногда указывать путь к самостоятельному поиску, иногда давать возможность «отыскивать дорогу ему самому, Не просто заполнить память, а развивать ум, «образовать его личность». Пусть наставник «ничего не вдалбливает» ученику в голову, а заставляет исследовать и все полученное «просеивать через сито». Пусть ученик сам делает выводы об истинности полученных знаний и совершенствует свои «умственные силы». Такое обучение он сравнивает с работой пчел: «Пчелы перелетают с цветка на цветок для того, чтобы собрать мед, который, однако, есть целиком их изделие». Точно так же заимствованное учеником у других должно быть «преобразовано и переплавлено им самим, чтобы стать его собственным творением, то есть собственным его суждением» [Там же, с. 71-72]. Монтень считает, что «если учение не вызывает в нашей душе никаких изменений к лучшему, если наши суждения с его помощью не становятся более здоровыми, то наш школяр, мог бы с таким же успехом вместо занятий науками играть в мяч, в этом случае, его тело сделалось бы более крепким» [25, с. 66].

Монтень в своих трудах рекомендует наставнику, чтобы он «предоставил ему (ребенку) возможность свободно проявлять свои склонности, предлагая ему (ребенку) изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда напротив – позволяя отыскивать дорогу ему (ребенку) самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил, я хочу, чтобы он слушал также своего питомца» [Там же, с. 77]. Эти слова свидетельствуют о том, что Монтень считал важной самостоятельную деятельность ребенка по поиску способа решения проблемы и получения знаний. Кроме того, Монтень советует учителю «спрашивать с ученика не только слова, затверженного урока, но и смысл и самую суть его... пусть объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит ко множеству различных предметов» [Там же, с. 78].

Идеи активного участия ребенка в процессе обучения пронизаны сочинения великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592 - 1670).

Общая цель обучения им понимается как реализация природных задатков («дарований») в соответствии с принципом природосообразности. Развивать не один какой-либо, а все задатки не у одного кого-либо или у избранных, а у всех людей. Здесь уместно напомнить современным критикам идеи всестороннего развития, что именно Я.А. Коменский дал четкое обоснование его, показав прежде всего необходимость вводить в действие все заложенные природой задатки. Способности, дарования должны культивировать, обрабатывать «развивать в совершенстве». И это не утопия, убеждает он, а посильное жизненно необходимое дело.

В речи, произнесенной на церемонии начала занятий в Шараш-Патакской школе (1650), Я.А. Коменский разъясняет учителям, учащимся, родителям и гостям понятие «природное дарование»: «Слово «дарование» в этом случае означает ту врожденную силу нашей души, которая делает нас людьми... природным дарованием в нас является то, благодаря чему мы представляем собой образ Божий, т.е. маленьких Богов, оставаясь тем не менее людьми» [17, т. 2, с. 7-8]. Он выделяет четыре блока «Природных дарований» (четыре части, способности):

- 1) «ум - зеркало всех вещей, с суждением - живыми весами и рычагом всех вещей и, наконец, с памятью - кладовой для вещей»;
- 2) «воля - судья, все решающий и повелевающий»;
- 3) «способность движения, исполнительница всех решений»;
- 4) «речь – истолковательница всего для всех» [Там же, с. 7].

Позже в подобном контексте педагог вместо «природных дарований» употребит «природные задатки»: «Что такое природные задатки? Врожденная способность к тому, что позволяет человеку воспитать себя по образу Божьему, ибо ему даны УМ, РУКИ, ЯЗЫК» [18, с. 154].

Я.А. Коменский на первый план выдвигает требование к результату обучения: «позаботиться, чтобы ученики уносили из школы не ученые книги, но развитые умы, сердца, языки и руки» [Там же, с. 81].

На протяжении всей «Панпедии» Я.А. Коменский в различных контекстах не устает повторять, что человека должно развивать во всем, используя три орудия: ум, язык (речь), руку. При этом важно «упражняться в преодолении трудностей ради достижения определенной цели» [Там же, с. 41]. А «первейшим инструментом развития природных дарований» является искусное пользование книгами [17, т. 2, с. 34].

Я.А. Коменский, выделяя четыре вида способностей, задает и основные средства для развития этих способностей:

- для развития ума – интеллектуальная деятельность и книги;
- для развития способностей движения – физический труд и физические упражнения;
- для развития речи – общение с учителем и книги;
- для развития воли – религиозное воспитание.

Представитель французского просвещения XVIII в. К.А. Гельвеций (1715-1771) считал, что «наука о воспитании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели» [7, с. 504-536].

Просветитель, философ, педагог Жан Жак Руссо (1712-1778) вошел в историю педагогики как творец теории естественного, свободного воспитания. Естественное воспитание, по мнению Руссо, - это воспитание природосообразное, соответствующее природе ребенка, его возрастным и индивидуальным особенностям, осуществляемое на лоне природы, отвергающее авторитаризм, слепое повиновение и подавление личности, помогающее развитию, устраняющее вредные влияния.

Основным результатом обучения, по Руссо, должно быть не наполнение головы воспитанника знаниями путем заучивания, а воспитание стремления и способности его самостоятельно добывать истину, достижение более высокого уровня развития. Отсюда обучение надо строить свободно, без насилия, на основе естественного интереса, через возбуждение и удовлетворение любопытства, через упражнение в самостоятельном поиске.

Героя произведения «Эмиль, или О воспитании», мальчика Эмиля, Руссо не заставляет высидывать уроки, выслушивать лекции и заучивать учебный материал, а создает ситуации, вызывающие интерес к познанию. Если он сам обращается к вам с вопросами, отвечайте столько, сколько нужно для того, чтобы питать в нем любопытство, а не пресыщать его» [39, т. 1, с. 195]. У педагога Эмиль находит ответы на возникающие вопросы, наблюдая окружающее, практически действуя, самостоятельно добывая информацию и размышляя над ней. Например, еще не умеющий читать Эмиль получает записку: его приглашают на интересный праздник. Записку положили на стол и оставили без внимания. Через какое-то время ему прочитывают полученное послание: Эмиль обрадовался, засобирался. Но, увы, радость оказывается преждевременной: указанный день прошел и праздник уже состоялся. Слезы. Значит, надо скорее научиться читать.

Приведенными здесь и многими другими приемами у ребенка формируется интерес (мотив) к учению. «Непосредственный интерес - вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко» [Там же, т. 1, с. 126]. Не какие-либо внешние стимулы подвигают Эмиля к познанию и развитию, а интерес, потребность в новых знаниях. «Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету... Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретается трудом и усталостью. Другое преимущество в том, что мы подвигаемся вперед лишь соразмерно со своими силами... У него ум всеобъемлющий, но не по сведениям, а по способности приобретать их - ум открытый, сметливый, готовый ко всему...» [Там же, т. 1, с. 242]. Познания Эмиля «являются поистине его собственными» [Там же].

«Вопрос тут не в том, чтобы научить его истине, а в том, чтобы показать ему, как нужно браться за дело, чтобы всегда открывать истину...» [Там же, т. 1, с. 240]. Показывая, например, опущенную в воду одним концом палку, которая кажется ребенку сломанной, не следует поспешно выводить его из заблуждения, поскорее вытаскивая палку из воды. Пусть он сам «напрягает внимание», чтобы прийти к верному заключению.

Мы находим у Руссо ярко выраженные элементы сократовского «наведения»: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным; но чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать: он станет лишь игрушкой чужого мнения... когда увидите, что его любознательность достаточно возбуждена, задайте ему какой-нибудь лаконичный вопрос, который навел бы его на путь к решению» [39, т. 1, с. 190-191].

Еще одним мотивом учения, по мнению Руссо, является новизна в деятельности ученика: хорошо усвоенное действие, ставшее рутинным, ничего не дает для развития, так как «голова и руки работают отдельно», не сопряжены друг с другом. «Ему нужно занятие новое, которое интересовало бы его своею новизной, которое не давало бы ему вздохнуть, нравилось бы, поглощало внимание, упражняло его, к которому он пристрастился бы, отдавшись ему всецело» [Там же, т. 1, с. 387]. Именно этой идее суждено было перспективное будущее.

Выдающийся швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) свою систему педагогических взглядов иногда называл «теорией элементарного образования» (а чаще одним словом «метод»). Под этим названием - теория элементарного образования - его наследие и вошло в историю педагогической мысли. И все же у самого педагога и у исследователей его теории нет удовлетворительного, бесспорного, однозначного истолкования «элементарного образования». И.Г. Песталоцци называл свой «метод» развивающим.

Основой теории элементарного образования является принцип наглядности: «Глаз хочет смотреть, ухо - слышать, нога - ходить и рука - хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы» [28, т. 3, с. 343 – 344]. Сама природа побуждает человека быть активным, т.е. Песталоцци близко подошел к идее о том, что в человеке изначально заложена потребность в действии.

Сам педагог справедливо считал, что наиболее разработанной частью его «метода» является умственное образование, которое «имеет задачей развитие общих навыков умственной деятельности и выдержки в выполнении той или иной умственной работы, способности довести ее до конца» (до результата) [Там же, т. 3, с. 79]. В качестве основы умственного развития в процессе обучения Песталоцци выделяет триаду: наблюдение, речь, мышление. Наблюдение дает материал для развития речи и мышления, а также для познания и общего развития

По поводу взаимодействия, единства и известной слитности элементов триады Песталоцци к концу жизни напишет в «Лебединой песне»: «Все три силы вместе - способность к наблюдению, способность к речи и способность к мышлению - следует считать совокупностью всех средств развития умственных сил. Со способности к наблюдению начинается природосообразное развитие умственных сил человека; в способности к речи оно обретает свой срединный пункт, а в способности к мышлению - конечный. В пользу такого взгляда говорит и согласованность средств развития способности к наблюдению и способности к речи» [28, т. 3, с. 378-379].

Развитие всех указанных выше «сил» достигается в первую очередь упражнениями (как педагогический инструментарий). «Природа выявляет все силы человека путем упражнения. А их развитие основывается на их применении. Порядок природы в воспитании людей заключается в силе применения и упражнения его познания, его дарования и его задатков» [Там же, т. 1, с. 198]. Однако упражнениями человеческие силы не порождаются, а только проявляются, получают поддержку.

Эффективным дидактическим приемом, позволяющим успешно продвигать вперед развитие учащихся в процессе обучения, И.Г. Песталоцци считал сравнение. Прием сравнения в обучении выполняет познавательные и развивающие функции. Обе эти функции и отмечает педагог: «Благодаря сопоставлению предметов, одинаковых по их сущности, твое понимание их станет значительно более широким, острым и основательным» [29, т. 2, с. 273]. Человек должен самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы своего наблюдения в качестве средства научиться мыслить о них. И когда он это делает так, как должен делать, в нем как бы сама собой развивается в своей духовной внутренней сущности сила, оживляющая внутреннее стремление к развитию. Операции сопоставления, различения и сравнения Песталоцци считал «фундаментом основательного мышления». Прием сравнения занимал значительное место и в его методических рекомендациях по обучению родному языку и математике. Хотя прием сравнения используется в современной школе, на наш взгляд, масштабы применения его слишком сужены; он заслуживает значительно более широкого применения.

Нужно добиваться, чтобы и сами учащиеся могли «осознать собственные задатки и способности, поскольку это стимулирует их развитие» [28, т. 3, с. 97]. Это подтверждает идею участия детей в целеполагании собственного развития.

Для выявления предпосылок создания теории деятельностного подхода важно отметить, что в «методе» Песталоцци учение - это труд, осуществляемый природосообразно. Он считал, что можно и нужно совершенствовать обучение, облегчая путь к познанию, но при этом не нужно устранять преодоление трудности, не стоит превращать учение в легкую игру. И.Г. Песталоцци писал: «...Ни в одном воспитательном заведении не трудятся больше и упорней, чем у нас. Ребенок у нас не играет, он работать должен... Его работа не легка; но она легко дается, потому что ею руководят психологически правильно. Сама по себе она трудна настолько, насколько должна быть трудна, чтобы стать в совершенстве завершенной. Она не более трудна, чем для этого требуется» [Там же, т. 3, с. 296].

По мысли Песталоцци, важная задача воспитания в труде - «удержать внимание ребенка, упражнять и обострять у него способность суждения, воспитывать в его сердце возвышенные и благородные чувства» [28, т. 1, с. 242]. И.Г. Песталоцци писал: «Мой метод не только делает возможным совмещение образования и труда. Он дает человечеству в этом отношении гораздо больше преимуществ. Он обосновывает, расширяет и облагораживает и то и другое – как учение, так и труд. Ведь самому существу моего метода свойственно развитие умственных и технических способностей» [Там же, т. 3, с. 226-227]. Это свидетельствует о том, что Песталоцци понимал значимость затруднения (проблемной ситуации) для организации учения, посильность этого затруднения и завершенность работы ребенка. Тем самым в учении Песталоцци практически выделяет затруднение как мотивацию и завершенность как результат самостоятельной деятельности ребенка.

Весьма значительным этапом в истории педагогики считают наследие выдающегося немецкого педагога Адольфа Дистервега (1790-1866). С разных позиций он подходит к проблеме развития: и как теоретик педагогики, и как методист, автор более 20 учебников, и как учитель-практик, преподаватель физики и математики, и как организатор подготовки учителей, директор учительской семинарии, и как общественный деятель, основатель профсоюза учителей, и как издатель педагогического листка для родителей.

«Целью всякого воспитания является общее развитие человека» [10, с. 172], - таков, по А. Дистервегу, должен быть главный девиз всего педагогического дела. Развитие не только умственных сил, но и физических. Развитие наблюдательности, речи, произвольного внимания, мышления, чувств, характера, воли, навыков умственной деятельности, привычки преодолевать трудности, общей способности применять знания в жизни, т.е. развитие человека в целом, во всех отношениях. Он пишет: «... упражнять не

только разум, но также способность наблюдения и память... силу характера, действовать посредством мысли на волю... Истинное обучение захватывает всего человека» [Там же, с. 165]. Дистервег считал, что «приготовить юношество к свободной деятельности и свободному развитию, воспитать и образовать молодое поколение согласно с этим требованием современности – вот задача всякой школы, воспитывающей для жизни» [10, с. 26].

Добиться достижения этой цели - высокого общего развития - возможно, по мысли А. Дистервега, только при переходе от общепринятого излагающего способа обучения к развивающему способу обучения. Чем различаются эти способы? Сущность сообщающего способа состоит в том, что учитель излагает учебный предмет, предъявляет материал как нечто законченное, завершённое, в готовом виде, а ученики усваивают его, следуют за ходом мыслей учителя пассивно или в лучшем случае только обдумывают услышанное.

При развивающем способе учитель побуждает ученика искать истину «путем собственных размышлений, исследования, изучения» [10, с. 159, 172]; развитие в «усвоении и поисках истины»; для усвоения знаний необходимо «напряжение собственной мысли учащихся, их активная умственная деятельность» [Там же, с. 27-28].

Это достигается или путем умелой постановки вопросов и заданий, побуждающих к размышлению и исследованию, или путем искусного рассуждения о ходе исследования излагаемой проблемы, включения слушателей в размышления с целью поиска новых истин. В таком обучении господствует диалог. Существенной характеристикой этого способа является развитие самостоятельности и самостоятельности учеников как высшей цели и венца всякого развития, «воспитание самостоятельности посредством самостоятельности» [Там же, с. 127, 172]. Впервые в истории педагогики мы сталкиваемся с идеей самостоятельной деятельности ребенка как средства воспитания и развития: «Собственно человеческое в человеке – это его самостоятельность. Все человеческое, свободное, самобытное проистекает из этой самостоятельности: поэзия, мышление, внимание, чувства, всякое самообладание, речь, поступки, все свободные движения и жесты имеют в этой силе свое средоточие» [Там же, с. 71].

Отметим, что ученый предостерегает от неправильного понимания и применения развивающего способа, когда перенимаются лишь некоторые внешние стороны: задаются «лжевопросы», не затрагивающие внутренней сущности изучаемого.

Рассуждая о движущих силах формирования человека, А. Дистервег называет три фактора: природные задатки, воспитание (понимаемое в широком смысле, как произвольные и непроизвольные внешние влияния) и свободное самоопределение (самовоспитание). При этом он делает оговорку, что в данной проблеме еще много неясного.

Что же такое задаток, по Дистервегу? «Под (человеческим) задатком мы подразумеваем (реальную) основу, на которой возможно развитие какой-либо человеческой способности или деятельности» [Там же, с. 115-172,].

Задаток не «преформация», то есть не будущий организм в микроскопическом виде. Задаток неоднозначен. Он дает направление к развитию, которое под влиянием внешних воздействий может отклоняться в ту или иную сторону. Затем вступает в силу воля, его самодеятельность, самоопределение, саморазвитие. И доля этого компонента увеличивается. «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [Там же, с. 118, 172].

В узкодидактическом и методическом плане А. Дистервег дает множество частных советов, способствующих повышению общего развития учащихся:

- старайся сделать учение увлекательным, интересным, но интерес возбуждай не внешними приемами, а дидактическими средствами;
- не стремись к исчерпывающему раскрытию вопроса, пусть останется еще что-то неизвестное;
- не заставляй заучивать непонятное;
- добивайся появления в ученике радостного чувства успеха от своего продвижения вперед и т.д.

Дистервег советовал: «Сходите в школу, где учитель дышит энергией, и посмотрите, что он творит! Результатом является устойчивое напряженное внимание, которое проявляется во взгляде учеников, в их внешней выправке, хорошо развитой речи, одним словом во всем» [Там же, с. 44]. По Дистервегу, учитель, чтобы осуществлять развивающее обучение, должен быть сам достаточно развит и, самое главное, постоянно заниматься саморазвитием: «Кто хочет и должен указать другую цель для саморазвития и свободной деятельности, тот, конечно, будет и сам развиваться все дальше и дальше и свободно действовать» [Там же, с. 172, с. 206]. «Настоящий учитель приводит, благодаря своей деятельности, даже только одному своему появлению, стремления ученика и воспитанника в движение. Выявление и удовлетворение этих стремлений увеличивает их силу и живость, придает им интенсивность, превращает их в навык, в привычку. Так возникает постепенно готовность к самодеятельности, посредством которой человек становится выше природы, делается человеком. Быть человеком – значит быть самодеятельным в стремлении к разумным целям» [Там же, с. 72]. А для этого готовить будущих учителей в семинариях нужно тем же способом, каким они в будущем должны сами преподавать, - развивающим. Нужно, чтобы они не только приобретали знание соответствующих дидактических правил, рекомендаций, советов, но и упражнялись в применении их.

Конец XIX в. отмечен вступлением крупнейших стран Западной Европы, США и России в такую стадию общественно-экономических отношений, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. В этих условиях стало более явным уже ранее ощущавшееся несоответствие традиционной школы, практики воспитания и обучения новым экономическим и политическим требованиям развития этих стран.

Массовая школа на Западе в конце XIX — начале XX в. продолжала оставаться преимущественно гербартианской («школой учебы»), дидактоцентрической. «Школа учебы», базирующаяся на идее безусловного авторитета педагога, обладала высоким уровнем методического обеспечения, открывала возможности для успешной работы массового учительства, была способна решать многие задачи, которые ставило в повестку дня индустриальное общество.

Конец XIX — начало XX в. ознаменовались педоцентристской революцией. Многочисленные концепции и течения в общественно-педагогической мысли конца XIX в., стремившиеся в центр педагогического процесса поставить ребенка, его опыт и желание творить, часто подводятся под общее понятие «реформаторская педагогика», или «движение нового воспитания». Новое звучание получила идея, обоснованная Я.А. Коменским, усиленная Ж. - Ж. Руссо, продолженная И.Г. Песталоцци: образование должно быть направлено на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста ребенка, на раскрытие заложенных в нем потенций. Этот подход к пониманию сущности образования исключал авторитаризм, превращал педагога в помощника ребенка, организующего воспитывающую и обучающую среду, в которой он формируется, и таким образом руководящего детским развитием. Эти идеи были подхвачены Р. Зейделем, Дж. Дьюи, В. Лаем, Э. Мейманом, С. Френе и др.

Р. Зейдель писал: «Мы с радостью благодарим Комения, Руссо и Песталоцци за то, что они избавили нас от умерщвляющего дух вербализма (т.е. обучения словом) и указали нам на живое наглядное созерцание предметов. Благодаря такому созерцанию ребенка, он сам должен ознакомиться с предметами и научиться самому открывать различные их качества. Он должен самостоятельно делать выводы, высказывать свои суждения и даже доискиваться до истины» [13].

Кредо новой педоцентристской педагогики выразил Дж. Дьюи (1859—1952). Он писал в 1899 г. в работе «Школа и общество»: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются» [11]. Он выступал за практическую направленность

воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка. Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Дж. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка.

Дж. Дьюи ставил целью сделать жизнь ребенка содержательной, насыщенной творческим трудом и существенными достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни» [12].

Цель теории воспитания Дж. Дьюи — формирование личностей, умеющих «приспосабливаться к различным ситуациям» в условиях буржуазной системы «свободного предпринимательства».

Целями образовательного процесса выступали: умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия, воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию.

В педагогике Дж. Дьюи наряду с трудовыми процессами большое место занимают игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся Дж. Дьюи противопоставляет развитие их индивидуальности.

Содержанием образования у Дьюи выступал приобретенный опыт ребенка, обогащающийся в условиях обучающей среды.

Обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дж. Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение. Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий — «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся. Таким образом, проблематизация и противоречие, с которыми сталкиваются учащиеся, как «пусковой механизм» активности ребенка зафиксирован в работах Дьюи. Основным инструментом активного учения по Дьюи служит «делание» (операция).

Сравнительный анализ идей традиционного обучения
и дидактических идей Дж. Дьюи

Традиционная система обучения	Идеи Дж. Дьюи
"Книжная учеба"	Активное учение, основа которого собственная познавательная деятельность учащегося
Учитель	Учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью
Общая для всех стабильная учебная программа	Ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем
Устные и письменные занятия	Теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся
Школьная система, основанная на приобретении и усвоении знаний	Обучение "путем делания", т.е. такое, при котором все знания извлекались из практической самодеятельности и личного опыта ребенка

Подлинной целью приобретения знаний, по мнению Дьюи, является нахождение пути их добывания по мере возникающей необходимости, т. е. так, чтобы все знания извлекались из практической самодеятельности и личного опыта ребёнка. Обучение посредством делания — вот лозунг, полнее всего суммирующий попытки связать детей с действительной жизнью. «Самый трудный урок, который приходится усваивать ребёнку, — это практический: ребёнок должен научиться приспособливаться к людям и к работам, если тут его постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дела», — писали Д. Дьюи и Э. Дьюи в книге «Школы будущего».

В школах, работавших по системе Дж. Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся. По мнению ученого, учащийся должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т.д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера.

Опыт и знания ребёнок должен приобретать в ходе исследования проблемной, обучающей среды, изготовления различных макетов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и в целом

восхождения от частного к общему. Дж. Дьюи, предлагая свой подход, искал способы приобретения знаний, сообразные природе детского познания, пытаясь перестроить современное ему школьное обучение в школьную систему, обучающую «путем делания» [20, с. 58]. Несомненная ценность метода состоит в проблемном изложении материала, активной, самостоятельной позиции ребенка, связи обучения с жизнью, игрой, трудом.

Он рассматривал образование не как нечто налагаемое на ребенка "извне", а как рост, развитие присущих ему свойств и способностей. Методы образования, считал он, надо выстраивать, обращаясь к непосредственному опыту детей, когда определенное знание становится для них необходимым. Понимая под образованием рост наклонностей и способностей ребенка, Дьюи видел в этом единственно верный путь подготовки ребенка к работе взрослого. Созревание требует времени, и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни — преступление. Конечным результатом обучения, по Дж. Дьюи, должна была стать сформированность навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению.

Педагогическая концепция Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, вырастала:

- во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта;
- во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы;
- в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности.

«Все, чему мы учимся, делая что-нибудь вместе с другими, — подчеркивал Дьюи, — относится к усвоению морали, вызывая общий интерес и давая средства к осуществлению задуманного; отзывчивость, искренность, прямотушие, чувство ответственности — все это моральные ценности... Вместо места для заучивания уроков школа должна стать социальной группой, где мастерские не только развивают самостоятельность, но и учат общению и кооперации, расширяя понимание общественных взаимоотношений» [11].

Опираясь на гуманистические принципы, Дьюи:

- показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом;
- разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Идеи Дьюи после Первой мировой войны получили широкое распространение во всем мире. На них стала ориентироваться массовая школа в США, они влияли на теорию и практику образования в России (до начала 30-х гг.), Китае, Турции, странах Латинской Америки и ряде других государств.

Американский педагог Уильям Килпатрик (1871 - 1965) на основе идей Дж. Дьюи разработал метод проектов.

В основе метода проектов заложена идея создания условий для развития активности и самостоятельности ребенка. Согласно его взглядам обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая труд и учебную деятельность.

Несмотря на то, что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал У. Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на высшую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем. Впоследствии этот метод, как и другие идеи Дж. Дьюи, использовался в практике многих стран мира.

Килпатрика считал, что при использовании метода проектов нет места заранее составленной методистами учебной программе, «только учитель в процессе работы вместе с учеником должен создавать программу учебных действий» [15].

Главная идея метода проектов у Килпатрика состоит в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком та деятельность, которая выбрана им самим свободно и строится не в русле учебного предмета. Лозунг этой деятельности «Все из жизни – все для жизни» [Там же]. Проектом (по У.Х. Килпатрику) является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом. По мнению Килпатрика, проектом может быть постановка пьесы в школьном театре, обсуждение рассказа, картины, освоение какой-либо деятельности, например приготовление какао для школьной столовой, т.е. все то, что построено на сиюминутном интересе учащихся. Но сегодня уже понятно, что без школьной программы, без структурирования изучаемого материала с учетом возрастных особенностей школьников сделать процесс обучения эффективным невозможно.

Ярким примером обучения методу проектов служит продолжительный эксперимент в одной из сельских школ штата Миссури в 1910-е годы, проводимый профессором Коллингсом [20, с. 63]. Он выделял четыре группы проектов.

- «Проекты игр» – детские занятия, непосредственной целью которых является участие в групповой деятельности: различные игры, народные танцы, драматические постановки и т. д.

«Экскурсионные проекты» предполагают целесообразное изучение проблемы, связанной с окружающей природой и общественной жизнью.

«Повествовательные проекты» разрабатывались детьми, у которых была цель – «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме»: устной, письменной, вокальной и т. д.

«Конструктивные проекты» нацелены на создание конкретного полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление сцены для школьного театра и др. [Там же, с. 63].

В экспериментальной школе, работавшей под руководством Коллингса исключительно по методу проектов, за первый год обучения было задумано, проработано и доведено до конца самими детьми 58 экскурсионных проектов, 54 проекта игр, 92 конструктивных проекта, 396 повествовательных проектов. Удивительно, что руководителем всех 600 проектов была единственная учительница этой школы.

Немецкий педагог Вильгельм Август Лай (1862 - 1926) был видным представителем реформаторской педагогики конца XIX - начала XX в. Основываясь на данных биологии и экспериментальной педагогики, он попытался создать так называемую педагогику действия, которая характеризовалась чрезмерной биологизацией воспитательно-образовательного процесса. Лай считал, что «всякой сознательной деятельности соответствует нервно-физиологический процесс, но не наоборот; проявление нервной системы охватывает гораздо большее количество процессов, чем явления и сознание» [23, с. 113]. По его мнению, «развитие, обусловленное наследственностью, не может привести к полной дифференциации органов, для этого необходимо пустить их в действие, чтобы под влиянием раздражения соответствующие нервы и центры начали функционировать» [Там же, с. 134].

Лай определял, что «в действии лежит тайна обучения, интереса и внимания. Человек предназначен для деятельности; ребенок стремится к деятельности; его самообразование в игре есть не что иное, как деятельность» [22, с. 78].

Лай исходил из того, что в основе воспитания и обучения должны лежать реакции-действия:

- ребенок испытывает влияния извне,
- умственно их перерабатывает,
- сложившиеся представления выражает с помощью различных средств (слово, рисунок, эксперимент, работа на школьном участке, в мастерской и т. п.).

В своем труде «Экспериментальная дидактика» Лай писал: «Приспособление в наблюдении, переработке и изображении есть инсталляция, а ядром этой инсталляции следует считать внимание, которое, чувственное или умственное, сознательное, - заключается в каждой умственной деятельности» [23, с. 480]. Главное место в этой триаде «восприятие, переработка, выражение» Лай отводил третьему компоненту – выражению, которое и является собственно реакцией, действием,

направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным.

Из такой трактовки воспитания и обучения у Лая вытекает известная переоценка педагогической роли различных видов деятельности школьников. Особое значение Лай придавал игре, утверждая, что «назначение человека есть деятельность; ребенок стремится к действию; его самообучение в игре есть действие. Путем действия развиваются его телесные и духовные способности» [23, с. 451]. Он считал, что в обучении «деятельность должна стать принципом обучения и, начав с наблюдения жизни природы и человека на родине, в конце, в воспроизведении оно должно вернуться к жизненной среде Родины» [Там же, с. 323]. По Лаю при организации обучения преобладать должны активные методы: «необходимо от одностороннего метода обучения переходить к методу, вызывающему самодеятельность детей, потому как пассивный метод вредно действует на здоровье, задерживая обмен веществ, который у детей гораздо интенсивнее, чем у взрослых, и требует больше движений» [Там же, с. 171]. Такими методами Лай считал:

- подражание,
- упражнение,
- соревнование,
- наблюдение,
- воспроизведение,
- переработка материала.

Эти методы должны быть реализованы при «чередовании легкой и трудной работы».

В организации процесса воспитания Лай подчеркивал: «Разумное воспитание, включая сюда и обучение, может быть лишь развитием, направленным известными нормами и культурой развития» [22, с. 82].

Для того чтобы ребенок научился правильно реагировать на окружающую обстановку, Лай считал необходимым организовать в стенах школы такую социальную микросреду, которая вынуждала бы учащихся согласовывать их действия с законами природы и с волей данного сообщества людей. Школа, по его мнению, должна готовить лояльных граждан.

Лай выдвигал требования к педагогу: «Преподавание должно в особенности иметь в виду следующие инстинкты, проявляющиеся, главным образом, в играх: стремление к деятельности, распространяющиеся одинаково на сенсорные и моторные органы, инстинкты борьбы, инстинкт противоречия, соревнование, любовь к дразнению, социальные инстинкты: инстинкт сближения (стадный инстинкт), потребность общения, инстинктивное подчинение, стремление выразить себя, жажда знания, потребность в причинном объяснении, инстинкт подражания» [22, с.115-116]. Анализируя взгляды В.А. Лая, можно сделать вывод: деятельность и действия ребенка составляют основу его обучения, воспитания и развития, а

педагог должен опираться на инстинкты, «проявляющиеся, главным образом, в играх» детей, которые, на наш взгляд, служат потребностями различных видов детской деятельности.

Обобщая работу «новых школ» и развивая идеи нового воспитания, Ферьер, как и многие другие представители этого направления (Дж. Бэдли, Г. Винекен, О. Декроли, Э. Демолен, Г. Литц, С. Редди и др.), подвергал критике официальную школу с её словесно-схоластическим и догматическим характером обучения, формальным отношением к детям и призывал к преобразованию её на иных педагогических началах. По мнению известного швейцарского педагога А. Ферьера (1879 – 1960), «новые школы» — это лаборатории практической педагогики. В них стремятся образовать ум детей не столько путем накопления заученных знаний, сколько путем общего развития мыслительных способностей. Учащихся приучают наблюдать, выдвигать гипотезы, проверять свои предположения. Все преподавание основано на фактах и опыте, на воспитании инициативы и самостоятельности ребенка. А. Ферьер считал необходимым тщательно учитывать возрастные особенности учащихся, осуществлять индивидуальный подход к каждому воспитаннику, выявлять его положительные качества и развивать их.

Селестен Френе (1896 - 1966) – французский теоретик и практик Нового воспитания, один из самых видных педагогов XX в., автор оригинальной системы обучения и воспитания (школа-типография), лидер Международной федерации сторонников Новой школы, основатель педагогических журналов.

Истинная цель воспитания четко сформулирована С. Френе в его работах: «...максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить» [49, с. 38]. С. Френе считал, что «ребенок, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален» [Там же, с. 105]. По его мнению, «школа завтрашнего дня будет ориентирована на ребенка – члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, будут определять и физический, и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения» [Там же, с. 24]; «наш ученик, будет далек от того образца, в соответствии с которым мы его воспитываем, его формирование будет зависеть не столько от наших уроков, сколько от той обстановки, которую мы создадим для него, и от того, насколько мы сумеем обеспечить ему возможность самостоятельно принимать свои решения и действовать на их основе» [Там же, с. 106].

С. Френе в своих рассуждениях исходит из того, что личность формируется изнутри и задает ряд вопросов: «Откуда она будет черпать силу и мотивацию?», «Под влиянием каких факторов и для каких целей?», «Может быть, следует обратиться к развлечениям, игре, этому новому божеству современной цивилизации?» [49, с. 116]. Единственно верным

подходом к осуществлению целей воспитания С. Френе признавал концепцию трудового воспитания: «Труд станет основополагающим принципом, движущей силой и философией народной школы, той деятельностью, которая обеспечит нашим ученикам усвоение всех необходимых знаний и навыков» [Там же, с. 40], «успех складывается на основе непосредственного опыта и практического труда» [Там же: 146], «только за наковальной можно стать кузнецом» [Там же, с. 177]. Сформулированные С. Френе педагогические инварианты (принципы) также подчеркивают важность трудового воспитания: «Никто не любит работать вхолостую, функционировать подобно роботу, т.е. совершать действия и подчиняться замыслам, которые ему чужды и непонятны», «необходимо добиться того, чтобы труд стал мотивированным», «наиболее эффективный путь усвоения знаний – экспериментальное нащупывание – естественный и универсальный метод познания», «Знания добываются опытным путем, а не изучением правил и законов. Правила и законы – плод опытов, иначе они лишь бессодержательные и бесполезные формулы», «Ребенок не устает от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям», «Последний инвариант, который подтверждает необходимость наших поисков и оправдывает нашу деятельность, - это оптимистическая вера в жизнь» [Там же, с. 200-217]. Мы видим в этих высказываниях отражение идей деятельностного подхода, Френе использует для объяснения процесса развития личности категории потребности, мотивации, цели, действия, деятельности и даже контроля и самоконтроля результата деятельности. Воспитание учащихся должно происходить на основе полезной, целесообразной и разнообразной работы, которая, по мнению С. Френе, является настоящей человеческой потребностью. Хотя сам Френе концептуальные основы своей школы никогда не объяснял, опираясь на идеи теории деятельности, которая в 20-30-е гг. XX в. активно разрабатывалась в России Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, можно отметить, что активное экспериментирование С. Френе приходилось именно на 20-30-е гг. XX в. А.Н. Пинкевич, посещавший в эти годы школу Френе, высоко оценил этот педагогический эксперимент. На наш взгляд, не случайно и обращение Френе к труду как ресурсу организации обучения, т.к. именно труд позволяет ребенку увидеть результат собственной деятельности, оценить его самому и получить оценку своей работы от других.

Описание конкретных методов и средств для организации учебно-воспитательного процесса в работах С. Френе занимает центральное место. С. Френе категорически отвергал укоренившиеся в то время в педагогике словесные методы обучения, бездеятельное заучивание уже известных фактов. В школе С. Френе умственное воспитание опирается на трудовое: «Мы ратуем ... за культуру, основанную на трудовой деятельности самих детей, за знания, полученные посредством собственного опыта, за мысль, которая оттачивается в процессе работы» [49, с. 75]. Умственное воспитание

в школе С. Френе, в первую очередь, опирается на поиски, исследования и наблюдения самих учащихся в процессе активной трудовой деятельности, а не на бездеятельное заучивание материала и следование учебным программам.

Очень важны в обучении «исследования, наблюдения и рефераты, при подготовке которых ученик убеждается в том, что никакая истина и никакое знание не должны подаваться ему в готовом виде со страниц учебника или из уст учителя, что все должно проходить через сито его собственного разума. Так зарождается стремление к нравственным исканиям и проверке на собственном опыте научных истин» [Там же, с. 154].

«Планирование является связующим звеном между трудовой активностью детей и потребностью трудиться, с одной стороны, и школьными программами и учебными планами – с другой» [Там же, с. 146]. Составление планов – альтернатива неукоснительному следованию учебным программам, свойственному традиционной школе. Индивидуальные планы на неделю составляются в понедельник утром в соответствии с годовыми и месячными планами самими детьми с помощью учителя. В этот план ребенок записывает работу, которой он хочет заниматься в течение недели, и сам следит за выполнением своего плана.

Френе считал: «В старой школе выставлять оценки было проще потому, что учебный процесс ограничивался только задачей развития интеллекта. Наш же комплекс интересов - это целый мир, сложный и многогранный, и тот, кому не дается какой-либо учебный предмет, может с блеском проявить себя в практической работе. Поэтому нам надо найти другие способы контроля» [Там же, с. 127]. Это не означает отрицание контроля как такового. Та же потребность, которая обуславливает необходимость планов работы, играет решающую роль и здесь: если работа сложна, если путь к цели долог, ребенок испытывает потребность разбить его на этапы с промежуточными остановками. Обозначить и отмерить эти этапы, наметить остановки - вот в чем состоит теперь задача контроля. Ученики должны вместе с учителем осуществлять контроль за своей работой в рамках школьного коллектива.

Педагог в школе Френе не ругает, не указывает, не отчитывает, не наказывает. Он помогает. Другое важное качество воспитателя - умение видеть свои ошибки. Он должен уметь признаваться в них и даже обещать исправиться. «Такая позиция сделает его более снисходительным, даст ему возможность лучше понимать других, поможет разобраться в прошлом и не омрачать будущее. Его беспристрастность, его чувство справедливости, его внимание к незначительным на первый взгляд вопросам, стремление защитить слабого – все это поднимет настроение в классе и вызовет непреходящее уважение к нему как к истинному арбитру» [49, с. 165]. Воспитатель ни в коем случае не должен уклоняться от ответов на любые вопросы, заданные учениками.

Таким образом, педагог, по мнению С. Френе, должен так строить свою деятельность в школе, свое поведение, отношения с детьми, чтобы все воспитание и обучение было проникнуто духом гуманизма, самоотверженной любви к детям. «... будьте воспитателями и гражданами, достойными своей великой миссии. Только так мы достигнем настоящего прогресса для себя и своих учеников» [Там же, с. 157], – пишет С. Френе.

На рубеже XIX и XX вв. возник ряд педагогических теорий, которые оказывали влияние на развитие педагогической теории и практики в XX в. и находят свое отражение и сегодня. В то время шел активный поиск дальнейших путей развития педагогических теорий и систем с новыми подходами к теоретическим и практическим проблемам воспитания и образования в новых социально-экономических условиях развития стран Западной Европы, США и России.

Однако, как и на Западе, в условиях бурного индустриального развития России традиционная «школа учебы» вызывала все больше нареканий. Необходимы были люди, более приспособленные к новому ритму общественной жизни, к более динамичным условиям труда. Это привело ко все более широкому распространению идей «школы труда». В предреволюционный период в данном направлении активно двигались десятки известнейших учебных заведений. К их числу, например, относились гимназия К. Мая в Петербурге и Красковско-Малаховская школа под Москвой.

Истоки деятельностного подхода можно проследить в трудах Николая Ивановича Новикова (1744-1818) - просветителя, писателя, историка, философа, критика, книгоиздателя. Он внес свой вклад и в педагогическую науку. Главным педагогическим сочинением Н.И. Новикова является трактат «О воспитании и наставлении детей», опубликованный в 1783 г. в журнале «Прибавление к "Московским новостям"». Новиковым введен и сам термин «педагогика» для обозначения науки о воспитании, определены основные направления и источники развития педагогической науки: теория и опыт прошлого, современный опыт обучения и воспитания, экспериментирование.

В статье «О сократическом способе учения», перечислив авторов, труды которых важны как источники развития педагогической науки (Сократ, Квинтилиан и др.), он делает весьма примечательное указание методологического характера: наши современники должны «будут читать сочинения сих достойных мужей с философическим остроумием, исследовать их, извлекать из них доброе, делать собственные опыты, испытывать советы других, наблюдать детей и юношей, из опытов и наблюдений выводить правила, и все сие будут делать обще...» [27, с. 193].

По Новикову, главная цель воспитания - «образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» [26, с. 422]. В этой общей цели он выделяет три главные части: «попечение о теле» (физическое воспитание), «образование сердца» (нравственное воспитание), «образование разума» (умственное воспитание).

В педагогическом наследии Н.И. Новикова, пожалуй, наибольший интерес представляет обобщение и развитие вопросов умственного воспитания, «образования разума». Здесь нашли довольно полное отражение основные прогрессивные идеи его предшественников в области теории обучения. И самое ценное заключается в ориентации на повышение познавательной активности учащихся и на общее развитие их в процессе обучения.

В трактате Н.И. Новикова «О воспитании и наставлении детей» есть специальный раздел об образовании разума. Он начинается со слов: «Образовать разум, или дух, детей называется вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждения, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми... Разум их должен быть не только упражняем и обогащаем разными познаниями, но и так упражняем, чтоб они мало-помалу приобретали способность исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного и при сих исследованиях и рассуждениях следовать всегда надежнейшим правилам и по кратчайшему идти пути» [Там же, с. 456-457].

Далее автор подробно, в виде «правил», показывает, как следует реализовать этот замысел:

- «Не погашайте любопытство детей ваших и питомцев». Любопытство есть «изрядный способ сделаться разумным и мудрым». С радостью откликайтесь на вопросы воспитанников, не уклоняйтесь от ответов, используйте такие случаи «к упражнению размышления дитяти или юноши и посредством продолжения вопросов делать их самих изобретателями неизвестного еще им» [Там же, с. 457-458]. Для возбуждения любопытства отбирайте такой материал, который бы имел «прелесть новости и чудесности», давал «много приятности», воздействовал на чувства.

- «Упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств; научайте их чувствовать справедливо» [Там же, с. 458]. Давайте им возможность видеть и примечать красоты природы, наблюдать различные виды труда людей. Чем многообразнее восприятие изучаемого посредством наших органов чувств, тем полнее наше познание, «тем более может дух упражняться в размышлении».

- «Не учите детей ничему такому, что они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых при этом познаний разуметь на могут. Не размеряйте детские способности по своим» [Там же, с. 460].

- Не обременяйте память их словами, смысл которых они не понимают, и не допускайте употребления ими таких слов.

- «Научайте их на все смотреть с практической стороны» [Там же, с. 462], применять познанное в практике. Опыт соединяйте с размышлениями.

- «Научайте их мыслить основательно» [Там же, с. 463], не требуйте, чтобы они принимали все на веру, оберегайте от поспешности в выводах.

Предпосылки деятельностного подхода отражены в статье Н.И. Новикова «О сократическом способе учения»: учителю нужно принимать «вид соученика»; мудрыми вопросами развивать «спящие в душе темные понятия», а не «произвольно вводить»; «взаимными вопросами и ответами, решением и поправлением оных воспомоществовать рождающему идеи разуму ученика своего»; направлять его на сравнения, установление сходства и различия, на вывод таким путем новых понятий; не укорять за неверные ответы [27, с. 191-202].

Николай Иванович Новиков советовал наставникам чаще «помышлять» об индивидуальных особенностях воспитанников, изучать и учитывать их. Он приводил в пример Сократа, который старался узнать природу каждого ученика в отдельности, «дабы не всех их вести по утвержденному единожды методу» [Там же, с. 195].

Некоторые предпосылки деятельностного подхода можно увидеть и в трудах Петра Григорьевича Редкина (1808-1891). П.Г. Редкин – российский общественный деятель, правовед, педагог. Преподавательскую деятельность он сочетал с педагогической, был одним из учредителей педагогического общества, первым председателем Фребелевского общества, издавал журнал «Библиотека для воспитания». Опирался на идеи А. Дистервега.

П.Г. Редкин в своем труде «Обозрение педагогической литературы» выводил цель воспитания из представления о том, что «человек есть единство духа и тела, а потому истинное образование должно развивать и дух его и тело в их единстве - словом, развивать всего человека для полной человечности» [34, с. 74]. Цель воспитания - «есть самостоятельность и самодеятельность воспитанника» [Там же, с. 89].

В своих работах П.Г. Редкин подчеркивал важность реализации способности ребенка в конкретной деятельности для воспитания и обучения: «Подражайте же, воспитатели, природе! Дайте расти дитяти; предоставьте необходимый простор его развитию; ищите случая, чтоб оно могло проявлять в деятельности свои силы; воспитывайте и учите так, чтобы воспитание и ученье развивало его! В этом мудрость» [Там же, с. 79]. Продолжая идеи А. Дистервега, Редкин подчеркивает важность собственной активности ребенка в процессе обучения: «Развить или образовать человека без собственного его в том участия, без его деятельности и усилия невозможно; но в каждом человеке врождена восприимчивость к развитию и к образованию, к впечатлению и к внешнему возбуждению» [Там же, с. 82]. Эту идею педагог выразил в некоторых правилах для учителя:

- «Все, чему учится дитя, должно или влиять на его духовное развитие или иметь непосредственное применение к жизни»

- «...Вообще поменьше самому говорить на уроке, а побольше заставлять говорить ученика».

- «Старайтесь делать преподавание ваше занимательным для учащихся» и др. [Там же, с. 98-99].

Редкин использует в своих трудах категорию «деятельности»: «Деятельность, творчество – душа детских игр» [33, с. 167]. Поэтому задача педагога – сделать так, чтобы «юноша работал, трудился, чувствовал, мыслил и действовал с большей самостоятельностью, свободой» [36, с. 180]; «образовательное действие учителя на учеников было двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их к самостоятельности» [37, с. 188]. Поэтому «...всякое руководство к обучению останется бесплодным, если не будет сопровождено таким материалом, на котором можно было бы практически упражняться в изучении теоретических правил» [38, с. 150].

В целом требование к успешной деятельности учителя Редкин определял следующим образом: «Для учителя нет другого счастья, кроме успешной деятельности; а эта деятельность состоит в научении и руководстве, чтоб идти вперед других и показывать свои пример, образец для подражания и прочее, самое же главное – в возбуждении посредством живительного влияния, исходящем из учителя, как из самостоятельно деятеля, и удовлетворяющем его, разумеется, только тогда, когда он может творить свободно» [35, с. 283].

В контексте нашего исследования представляют интерес идеи Николая Ивановича Пирогова (1810-1881) - ученого, хирурга и оригинального педагога, попечителя Одесского, а потом Киевского учебного округа. Особо интересна его статья «Вопросы жизни» (1856).

В статье «Вопросы жизни» Пироговым была заложена идея общего развития. Рассуждения о вреде ранней специализации (профессионализации) и о необходимости давать предварительно «общечеловеческое образование» ведутся в этой статье как раз в защиту общего развития. Автор восклицает: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку... Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку!» [30, с. 37].

По его мнению, совершенствовать развитие есть «самое главное, основное правило педагогики» [Там же, с. 56]. Идеи, связанные с обеспечением умственного развития обучаемых, являются наиболее ценными в педагогическом наследии Н.И. Пирогова. Он сторонник теории формального образования, приоритет явно отдает не конкретным знаниям, умениям и навыкам, а развитию, особенно на ранних ступенях обучения. В циркуляре от 11 ноября 1857 г. он настойчиво разъяснял «педагогическую истину» о том, что «преподавание наук в средних и высших учебных заведениях назначается не только для распространения научных сведений, но и преимущественно на развитие той или другой умственной способности учащихся», и требовал от директоров и инспекторов «руководить и направлять наставников, имея постоянно в виду цель: развивать методами преподавания различных предметов ту или другую способность души учащихся» [Там же, с. 80], возбуждать «самостоятельность ума». Н.И. Пирогов считал, что педагогика его времени уже обладала

достаточными возможностями для решения задач развития. Этот арсенал способов, приемов, методов, средств при правильном его использовании «мощно развивает умственные способности учащегося». Главное, по мнению Пирогова, в обучении детей «состоит не в том, что им сообщается, а в том, как им сообщается изучаемое» [Там же, с. 101].

По Пирогову, развитие человека - проблема всевозрастная, от дошкольного воспитания до послевузовского образования. Например, он советовал устраивать дошкольникам «смышленные игры», а не окружать их «глупыми» игрушками. В университете должно быть поставлено «главной целью развитие таланта, самостоятельной деятельности ума и истинной любви к науке» [Там же, с. 136]. Для этого необходимо добиваться активного участия студентов в занятиях, «чтобы ум слушателей на лекциях был в постоянной работе». А еще лучше было бы вместо лекций использовать «сократовские» беседы. «Нет сомнения, что такие беседы несравненно более дали бы пищи для ума и более бы содействовали усвоению науки самостоятельной деятельностью ума учащихся» [Там же, с. 139].

В отечественной педагогике XIX в. проблема труда-деятельности представлена в наследии Константина Дмитриевича Ушинского (1824-1870), основоположника отечественной педагогики, автора многочисленных работ по педагогической антропологии, методике обучения чтению, педагогической подготовке учителя и др. Все вопросы педагогики рассматриваются им с ориентацией на обеспечение лучшего развития человека (и ребенка, и взрослого). Соотношение разумной и волевой сторон в деятельности человека играет важное значение в его развитии: «Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая» [43, с. 19].

Ушинский рассматривает физический и умственный труд, труд воспитателя и учителя как деятельность: «никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере, со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые для достижения сознанный нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека» [Там же, с. 27].

К.Д. Ушинский считал, что «воспитательная деятельность, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; само понятие «воспитание» есть создание истории. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке» [Там же, с. 19]. По Ушинскому, главная цель воспитания - всестороннее

развитие личности, раскрытие внутренних сил человека, «развитие сознания в человеке». Как и И.Г. Песталоцци, Ушинский настаивает на «целостности» развития человека, не допускающей односторонности. При обучении в общеобразовательных заведениях, считал он, «должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие» [45, т. 3, с. 178]; всю учебную деятельность направлять «к одной разумной цели - ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитя» [Там же, т. 6, с. 250]. Не школьные предметы укладывать в голову ученика, а знания и идею органически выстраивать в широкий взгляд на мир и его собственную жизнь. Основоположник отечественной педагогики, развивая в основном идеи зарубежных педагогов, сделал акценты на необходимость интеграции наук для достижения этой цели, на использование каждого предмета, на гармонизацию формальной и материальной целей образования.

Разделяя мысль А. Дистервега о различении целей «формальной» и «материальной», К.Д. Ушинский разъяснял:

- «Первая цель, формальная, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания...»

- Вторая цель школьного учения, реальная, столь же важна, как и первая: «Не увлекаться ни одной из них настолько, чтобы позабыть о другой» [Там же, т. 2, с. 500].

Дальше своих предшественников продвинулся К.Д. Ушинский в определении роли труда для развития человека. В ряде работ, в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860) он доказывает, что «без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад» [Там же, т. 2, с. 339-340]. Однако не всякий труд положительно воспитывает, развивает. Его еще надо соответствующим образом организовать. Возвышает и развивает личность труд свободный, посильный, выполняемый для достижения истинно человеческой цели: «Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни» [47, с. 338].

От общего положения о значимости труда для развития человека ученый делает чрезвычайно важный выход на учебный труд, проблему трудности в обучении и на «потешающую педагогику» (выражение Ушинского). «Я советую,.. - писал он, - отделить его (учение) от игры и сделать серьезной обязанностью для ребенка [45, т. 6, с. 251-252]. Обучать не развлекательно, а занимательно. Не оставлять учеников без дела в руках и без мысли в голове. Не надрывать их умственные силы в работе и не

позволять засыпать, давать столько, сколько могут одолеть. Не играть на уроке, а работать. Истинный же путь он видел в том, «чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал» [Там же, т. 6, с. 256]. Это подтверждается и другим высказываем Ушинского: «Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу приказов» [42, с. 27].

Логика учения как учебного труда, по Ушинскому, заключается в следующем: «Лучшее начало учения состоит именно в том, чтобы привести в порядок, уяснить то, что уже собрано в детскую голову; превратить безотчетное знание в сознательное и тем самым пробудить деятельность сознания и придать ребенку ту самостоятельность, при которой только учение и становится полезным» [44, с. 298]. Ушинский подчеркивает важность сознательного усвоения: «Не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, - вот что должно составлять зерно сердцевину, последнюю цель занятий» [42, с. 22].

Основные положения педагогики К.Д. Ушинского, в основе которой лежат идеи труда, самодеятельности, учебного труда, он переносил на школьную практику: «Главная задача школы состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самодеятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах» [45, т. 2, с. 501]. Учитель представляет ученикам предметы для наблюдения, побуждает их высказываться о наблюдаемом, воображать, вспоминать, выводить из своих наблюдений правильные умозаключения. Никакой другой дидактический прием К.Д. Ушинский не ценил так высоко, как сравнение. И для совершенствования мышления, и для общего развития в целом, и для лучшего познания мира: «...Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение... в дидактике сравнение должно быть основным приемом» [Там же, т. 7, с. 332]. Сравнение «заставляет быть внимательными», «упражняет рассудок», подводит к выводам и обобщениям. Ушинский советовал педагогам включать ребенка в разнообразные виды деятельности на уроке: «Первое время ученья чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которых вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать» [46, с. 249].

Таким образом, К.Д. Ушинский в своей концепции использовал категорию деятельности как труд воспитателя и учителя и как самостоятельный учебный труд. В структуре такого труда он выделяет цель, средства и результат. Он рекомендует учителю применять в своей деятельности приемы, побуждающие ученика к самодеятельности и включающие его в различные виды деятельности.

В истории отечественной педагогики видное место занимает Петр Федорович Каптерев (1849-1922). Наибольший вклад он внес в дидактику. Разделяя в целом идеи А. Дистервега и К.Д. Ушинского о формальном и материальном образовании, П.Ф. Каптерев с позиций развития углубляет трактовку вопроса о связях между ними, вводит понятие «гармония развития», объясняет связь «саморазвития» и школьного обучения. По аналогии с предшественниками он различает «двойное развитие ума: материальное - приобретение знаний, усвоение нового материала - и формальное, заключающееся в усвоении метода работы, в приобретении навыка, искусства в работе в сфере данной науки и вообще какой бы то ни было душевной деятельности» [14, с. 366].

Ученый продолжил дело своих предшественников по выяснению взаимодействия формального и материального развития. Он справедливо утверждал, что «материальная и формальная стороны развития человека неразрывно связаны между собой» [Там же, с. 369]. «Формальное развитие может совершаться только с развитием знаний», но его «нельзя отождествлять с знаниями». Прирост формального развития происходит так же, как количественное увеличение знаний. Формальное развитие как бы произрастает из материального. Эти процессы должны осуществляться одновременно, «параллельно» [Там же, с. 367, 370, 374]. (Позже Л.С. Выготским было обосновано положение об опережающей роли обучения. К такому пониманию интуитивно приближался и П.Ф. Каптерев).

Эффективно реализовать идею развития, по мысли П.Ф. Каптерева, можно только тогда, когда ученик берет знания «с бою», делая значительное умственное напряжение. Достигать этого позволяет «изобретательное (эвристическое)» обучение, опирающееся на наглядность. «Нельзя выдумать средства, более сильно возбуждающего умственную самодеятельность, как эвристическая форма обучения, ибо она как бы говорит ученику: мысли всегда настолько самостоятельно, насколько можешь» [Там же, с. 576-577]. В трактовке П.Ф. Каптерева, по сравнению с «сократической формой» (при которой ученики лишь отвечают на вопросы, следят «своей мыслью» за мыслью учителя) «эвристическая форма» требует больших умственных усилий.

П.Ф. Каптерев глубоко понимал значение игры для всестороннего развития человека. Казалось, он будет всемерно ратовать за использование игры в школьных учебных занятиях. Однако он, подобно И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинскому, имея в виду решение задач развития, выступал против игры на уроках, против подмены серьезного учебного труда игрой. «Несомненно, конечно, что игра и наука - две совершенно различные вещи, разнородные, и соединение их может быть только искусственное. Изучение науки есть серьезный труд, игра же нечто совсем другое... наука в игру превращаться не должна» [Там же, с. 484].

Таким образом, П.Ф. Каптерев в своих работах продолжал идеи К.Д.Ушинского о деятельности как труде учителя и как самостоятельном учебном труде ученика. При организации учебного труда ученика Петр Федорович предпочтение отдавал «эвристической форме» и был против превращения учебного труда в игру.

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853-1924) - учитель, общественный деятель, методист начального обучения, теоретик внешкольного образования и общей педагогики. Он нередко обращался к трудам Я.А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и других выдающихся педагогов, чтобы подкрепить свои положения.

По Вахтерovu, «развитие ребенка является результатом двух факторов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды. Приспособление ребенка к среде и приспособление самой среды к потребностям ребенка - вот задача воспитания» [5, с. 579]. Помощь ребенку в реализации стремления к развитию является главным условием воспитания и прогресса в человеческом обществе. Но это стремление, как правило, заглушается и в семье, и в школе. «На первый план должно быть поставлено естественное стремление к развитию, живущее внутри самого ребенка; и дело педагога – предоставить простор для нормального осуществления этого стремления, снять путы и искусственные преграды, лежащие на этом пути и искажающие развитие ребенка» [Там же, с. 578].

В статье под характерным названием «Наши методы преподавания и умственный паразитизм» В.П. Вахтеров по степени влияния на умственное развитие обучаемых разделяет все применяемые способы и приемы обучения на две группы, две категории: дидактический метод и эвристический метод. К эвристическим методам ученый относит «те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и наблюдения... Здесь ученик ставится в положение изобретателя: он сам делает открытия и изобретения, он сам переживает тот умственный процесс и даже те чувства, которые переживает творец и изобретатель...» [3, с. 148]. Ученики сами классифицируют, комбинируют, сравнивают, находят сходства и различия, обобщают. Таким образом, построенный учебный процесс позволяет успешно развивать ум, сметливость, способность суждения, личную инициативу, привычку к самопроверке, стремление доходить до всего самому, наблюдательность, творчество, критическое восприятие чужого слова. Все способы обучения, характеризующиеся высокой познавательной активностью,

самостоятельностью и развитием учащихся, педагог обобщенно называет сократическим (или эвристическим) методом.

В 1907 г. был опубликован труд В.П. Вахтерова «Предметный метод обучения», в котором словесному обучению противопоставляется «предметное обучение», позволяющее значительно повысить познавательную активность учащихся и их общее развитие, вести обучение более эффективно и экономно. Автор переключает акценты на практические действия, на «делание», т.е. ребенок должен «не только смотреть, слушать и щупать, но по возможности еще и делать, строить, лепить, рисовать» [Там же, с. 302], оперировать вещами, предметами. «Ученик развивается, когда он сам действует. Он должен ответить делом, своим делом на всякое впечатление. Движение, труд, действие, упражнение - вот одно из звеньев, через которые должен пройти каждый урок» [Там же, с. 363]. Педагог утверждал, что надо, чтобы он мог сказать: «Я сам делал этот опыт», «Я работал над этим в лаборатории, в мастерской», «Я сам учил своего товарища», «Я сам сделал это из бумаги, из дерева» и т.д. [4]. По В.П. Вахтерову, «умственная жизнь и практическая деятельность должны быть связаны друг с другом и одна переходить в другую и помогать ей». «...хороший учитель, демонстрируя какое-нибудь наглядное пособие, предоставляет самим детям смастерить что-нибудь подобное».

В.П. Вахтеров разбирает множество способов, подходов, приемов, повышающих познавательную активность детей и их общее развитие (схемы, графики, простейшие опыты и т.д.). Он убеждает читателя, что «повторение должно вести только в сочетании с новым, сравнивая новое со старым, связывая то и другое то по сходству, то по противоположности, то хронологически, то по месту, то по цели, то как причину и следствие и т. д.» [3, с 307]. Упражнения будут развивающими лишь тогда когда содержат что-то новое. «Существенным делом является не только то, какие знания приобрел ученик, а еще и то, как он приобрел их, какова была личная работа, пережил ли он тот логический и психологический процесс, какой переживали исследователи и изобретатели данной науки, часто ли пользовался он наиболее важными приемами и обратилось ли пользование ими в привычку» [5, с. 386-387]. Напомним, что ранее в том же духе - какой фактор важнее, «что» или «как», - высказывался Н.И. Пирогов, ратуя за приоритет развития.

К этому вопросу примыкает проблема трудности в учебной работе. Как сказано ранее, против устранения трудностей особенно горячо выступали И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинский. Такой же позиции придерживался и В.П. Вахтеров. «Есть мнение, будто для ученика может быть интересен только урок, не требующий от него серьезного, усиленного труда, будто легкие упражнения могут доставить удовольствие ребенку. Это совершенно не верно. Очень часто мы видим ребенка, заинтересованного мудреною задачею, требующею от него устойчивой, напряженной работы мысли; и еще чаще мы видим рассеянного, скучающего ребенка, занятого самым легким и

бессодержательным упражнением. Нужно избегать непосильных задач, - это правда; но нечего бояться серьезной работы, в меру сил ученика» [Там же, с. 346]. «Ни одна работа не должна быть ни слишком трудной, ни слишком легкой» [3, с. 84]. Он доказывал, что для успешного развития ребенка нужно постоянно ставить задачи на ступеньку труднее, иначе он будет топтаться на одном месте в развитии.

В педагогике В.П. Вахтерова как идеал предусматривается внутреннее побуждение к обучению. «Новая педагогика не будет нуждаться ни в экзаменах, ни в дипломах, ни в наградах, ни в наказаниях и ни в каких внешних искусственных стимулах: она станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них» [Там же, с. 362]. Ж. Ж. Руссо прибегает к формированию интереса к учению через искусственные приемы, когда ребенок ставится в нарочито созданные ситуации. В.П. Вахтеров тоже говорит об интересе, но больше как об эмоциональном факторе: «И задача каждого урока не в том, чтобы исчерпать до дна каждую тему, но (и это главное) в том, чтобы возбудить интерес, чтобы у детей явились вопросы, сомнения, желание узнать о предмете еще больше, чтобы блестели оживлением их глаза, румянились щеки... Интерес к уроку возбуждает ум, внимание, память, воображение, воспитывает любовь к знанию, закрепляет приобретенные сведения, возбуждает самостоятельность ребенка» [Там же, с. 145].

Педагогика В.П. Вахтерова является крупной вехой в истории педагогической мысли. В ней наработанное предшественниками закрепляется и продвигается вперед по всем основным позициям. Впервые даются обоснования развития с точки зрения эволюционного учения Ч. Дарвина. Отчетливо выражен диалектический подход к выбору способов обучения и другим спорным вопросам. Нашли отражение как общепедагогические, так и методические аспекты. Она ориентирована не только на школьное обучение, но и на развитие «народных масс» вообще.

Венцель Константин Николаевич (1857-1947) - представитель концепции свободного воспитания, принимал активное участие в работе Педагогического общества при Московском университете. В основу концепции свободного воспитания был положен принцип самоценности личности, который заключался в признании приоритете ценности человека над любыми духовными или материальными ценностями.

Важнейшим условием реализации концепции К.Н. Венцеля служит свобода личности ребенка, которая формируется с опорой на его активность, творчество и самостоятельность во всех ее проявлениях. Он разработал новый тип учебного заведения, который был открыт в 1906 г. под названием «Дом Свободного Ребенка». По его мнению, в Доме Свободного Ребенка «исходною точкою брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому, что воля является центральным фактом

душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие» [6, с. 181]. Педагог выделяет самостоятельное творчество как важнейший вид детской деятельности, большое внимание уделяет формированию воли (волевому акту), что будет способствовать гармоничному развитию самого ребенка. В трудах К.Н. Венцеля мы находим такие компоненты деятельности, как мотивационный и целевой: «надо стремиться поставить дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общины и чувствовал, что от его деятельности зависит преуспевание и развитие общины; надо приложить все усилия к тому, чтобы каждый ребенок ясно и отчетливо понимал, что это за учреждение (Дом Свободного Ребенка) и зачем он сюда приходит» [Там же, с. 182]. Нужно отметить, что в основу мотивации детской деятельности положены ценности и цели общины (Дом Свободного Ребенка); виды привлекательной детской деятельности (свободный труд, свободная игра, свободное общение, самостоятельные занятия наукой, художественное творчество). Что касается организации учебного труда, то по замыслу педагога учебные дисциплины изучаются практическим путем. В этом смысле организаторы Дома Свободного Ребенка продумывали систему практических житейских работ, которые могли бы предложить детям. Например, «запись покупки материалов для работ, изготовление детьми мер и орудий измерения, ... составление плана квартиры и окружающей местности, ... производство метеорологических наблюдений и физических опытов, ... уход за растениями, ... устное и письменное изложение детьми своих наблюдений и опытов, своих мыслей и соображений, своей свободной фантазии». Специально организованные беседы и уроки должны иметь целью помощь в обобщении «добытого путем опыта из жизни» [Там же, с. 189]. Используя в качестве психологического фундамента мотивацию, опыт, волю и целеполагание, К.Н. Венцель рассматривает детскую деятельность в единстве ее психологической и педагогической составляющих. Анализ произведений К.Н. Венцеля показывает, что он активно использует термин «деятельность»: деятельность учителя, самодеятельность ребенка.

Как и многие отечественные педагоги, он большое внимание уделял роли учителя при организации свободного труда и самодеятельности ребенка: «Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания, это план должен быть их коллективным результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников» [Там же, с. 195]. Как известно, в современной педагогике развития при формировании целеполагания учебной деятельности используется прием «принятие цели учителя». Это прием был описан К.Н. Венцелем так: «Только тогда преподаватель имеет право вести свое преподавание по заранее составленному плану, если этот план может быть понят и санкционирован самими учениками или если они принимали участие в выработке его» [Там же]. Еще одним приемом обучения целеполаганию у К.Н. Венцеля можно считать ситуацию, когда «учитель почаще задавал вопрос

«Ну дети, чем же мы теперь будем заниматься? Что будем изучать? Что интересует вас в той области знаний, в которой я, как специалист, мог бы быть вам полезен?» [Там же].

Важное значение организации обучения и развития ребенка, по мнению К.Н. Венцеля, имеют «...нормальные отношения между учителем и учеником. Учитель должен почаще говорить ребенку: «Попробуй сделать так-то и так-то и посмотри, что из этого выйдет, и подумай сам о том, какие выводы можно сделать из тех явлений, которые тебе пришлось наблюдать... я мог бы тебе и прямо ответить на эти вопросы, но гораздо полезнее будет, если ты сам, самостоятельно добьешься на них ответа, тогда ты сам научишься находить ответы и на другие, более сложные вопросы, на которые я могу оказаться бессильным ответить» [Там же, с. 197]. У К.Н. Венцеля «учитель должен вообще дать им возможность открывать, дать им возможность упражнять свою способность к открытиям». Для этого он предлагает организовать для детей ситуацию, при которой они сами в сокращенном виде повторят путь открытия и самостоятельно «переживут» его. Идеи К.Н. Венцеля созвучны основным положением деятельностного подхода и требованиям ФГОС к организации образовательного процесса.

После Октябрьской революции Российское государство приступило к созданию новой школы. 9 ноября 1917 г. был подписан Декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению, которой поручалось дело общего руководства народным просвещением и разработка законопроектов по народному образованию. Принятые после Октябрьской революции 1917 г. государственные акты в области народного образования — «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (сентябрь 1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (16 октября 1918 г.), ряд других правительственных декретов — привели к кардинальному преобразованию системы просвещения, утверждению в качестве доминирующей парадигмы трудовой школы. В них, несомненно, заключался значительный прогрессивный потенциал. Основу советской педагогики составляли марксистские идеи о всестороннем развитии личности, которые нашли свое отражение в трудах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.В.Луначарского и др. Центральное место во взглядах советских педагогов 20-30-х гг. XX в. занимают идеи активности ребенка, его самостоятельности, включения в производительный труд и систему внешкольного образования.

Наиболее полно эти идеи отражены в трудах Н.К. Крупской (1869-1939). В значительной степени благодаря Н.К. Крупской всестороннее развитие как основная цель воспитания получили всеобщее признание в советской педагогике. «Самое главное, чем должна отличаться социалистическая школа от теперешней, - это тем, что для нее единственная цель - возможно полное всестороннее развитие учащегося» [21, т. 2, с. 13]. Поэтому и педагогика ею определялась иногда как «наука о всестороннем развитии ребенка» [Там же, т. 6, с. 236].

Н.К. Крупская утверждала, что «советское воспитание направлено на то, чтобы в каждом ребенке развить все его способности, поднять его активность, его сознательность, всесторонне развить его личность, его индивидуальность», воспитать «сильных телом и сознанием людей, но не индивидуалистов, а коллективистов» [Там же, т. 3, с. 153].

По Крупской, весь процесс обучения должен быть направлен на активизацию самостоятельности детей в умственной и практической деятельности. Применяемые дидактические средства «должны вооружать учащегося умением мыслить, логически рассуждать, делать из предпосылок известные выводы... учить таким вещам, как умение наблюдать, делать выводы, обобщать и т.д.» [Там же, т. 5, с. 304]. Однако современная ей школа, считала Крупская, справляется с организацией такого обучения плохо: «Иногда, как птенчики, разевают ребята рот, а учитель им все разжевывает и готовое кладет... продумывать, самостоятельно по-настоящему работать - этому мы ребят в школе мало учим. Ребята не умеют по-настоящему самостоятельно работать, не могут без руководителя самостоятельно ставить вопросы... Во многих школах ребята только заучивают материал и не умеют вдумываться в него» [Там же, т. 6, с. 376]. Нужно больше заботиться о пробуждении самодеятельности, об активизации всей познавательной деятельности, например, практиковать составление задач учащимися, предъявление им не «выспрашивающих», а так называемых проблемных вопросов.

Особую роль в общем развитии школьников Н.К. Крупская отводила производительному труду, построенному на политехнической основе и связанному с обучением. Ручной труд, соединенный с умственным, «учит наблюдать, самостоятельно мыслить,.. будит творческие силы ребенка, приучает добиваться поставленной цели, развивает интерес к техническому труду дает общие трудовые навыки» [Там же, т. 1, с. 254]. Она была убеждена, что при воспитании «сознательных строителей социализма» все будет использовано, «чтобы научить самостоятельно мыслить, действовать коллективно, организовано, отдавая себе отчет в результатах своих действий, развивая максимум инициативы, самодеятельности» [Там же, т. 5, с. 191].

Таким образом, Н.К. Крупская рассматривала идеи активности и самостоятельности ребенка с позиций марксистско-ленинского учения, уделяла много внимания развитию детей не только в процессе школьного обучения, но и во внешкольной воспитательной работе, в производительном труде.

Значительный вклад в деятельностную педагогику внес Павел Петрович Блонский (1884-1941) - педолог, педагог-теоретик и педагог-практик с широким кругом научных интересов (лингвистика, логика, философия, психология и др.), автор трудов по педагогике и педологии. Свои взгляды он сформулировал в труде «Задачи и методы новой народной

школы» (1917). Народная школа, по Блонскому, – это место рациональной организации, самовоспитания творца новой русской жизни: «школу надо мыслить как самостоятельную трудовую детскую общину». Он показал идеал «новой школы», который заключался в идее организации всей жизни ребенка [2, т. 1. с. 39-85]. Психолого-педагогической основой этой «новой школы» Блонский называет «деятельность самого ребенка, постепенное саморазвитие его при помощи дающего материал для этого саморазвития учителя» [Там же, т. 1, с. 83]. Цель воспитания в ней - «развитие мысли ребенка... , обучать ребенка - это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» [Там же, т. 1, с. 65]. «Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его... дает систему воспитания активной логической мысли ребенка» [Там же, т. 1, с. 40]. В ней используются «активные» методы преподавания. Она (школа) будет учить умению наблюдать и «делать из наблюдений правильный вывод», умению классифицировать, сравнивать «развивать мысль и точность речи», способности к социальному труду. «Мы будем развивать в ребенке умение находить красоту в той жизни, которая повседневно окружает его» [Там же, т. 1, с. 82]. Основным способом развития сознания детей Блонский называет генетический метод, при котором ребенок повторяет путь открытия в науке.

В 1919 г. вышла книга П.П. Блонского «Трудовая школа», в которой школьные вопросы излагаются с ориентацией на максимальное развитие ребенка, на подготовку «таких детей, которые были бы способны образовываться и развиваться всю свою жизнь» [Там же, с. 162]. Заканчивая ее, автор написал «Образование есть процесс, требующий активного отношения к нему, и лучше всего говорить не «получать», но «строить», «делать» свое образование» [Там же, т. 1, с. 164].

В «Основах педагогики» (1925), указав на то, что цель воспитания - это «выработка всесторонне развитых людей», он пишет: «Такое всестороннее развитие достигается путем соединения производительного труда с физическим развитием, умственным образованием и политехническим воспитанием...» [Там же, с. 23].

В 1935 г. были опубликованы две книги П.П. Блонского: «Развитие мышления школьника» и «Память и мышление». Они явились результатом многолетнего психолого-педагогического исследования. Автор попытался (и небезуспешно) раскрыть механизм развития мышления и памяти, их взаимосвязи, особенности в различные периоды жизни ребенка. Тесная связь психологических идей Блонского и предложенного им педагогического инструментария создают целостную картину реализации деятельностного подхода на практике:

- «Мышление не есть самодовлеющая функция: его развитие связано с общим развитием ребенка». Мышление развивается на базе знаний. «Образование расширяет мышление и в то же время делает его более

богатым и более содержательным»; «Забывают, что мышление развивается на основе усвоенных знаний, и если нет последних, то нет и основы для развития мышления, и последнее не может созреть в должной мере» [Там же, т. 2, с. 81].

- «...Только при всестороннем образовании нормально развивается мышление школьника». Только при создании условий для всестороннего развития ребенка в школьном обучении можно достичь «интенсивного развития мышления» [Там же, т. 2, с. 81];

- Только в деятельности происходит развитие ребенка: «Развиваясь под влиянием деятельности, мышление в свою очередь влияет на нее, и это влияние проявляется ярче всего в развитии разумно действующей воли... Оказывая сдерживающее или положительно определяющее влияние на поступки, оно делает человека все в большей и большей степени активно и преднамеренно создающим свое будущее» [Там же, т. 2, с. 81].

Таким образом, П.П. Блонский, много сделавший для раскрытия механизмов психической деятельности, определил ее важнейшее значение для развития человека, в частности мышление; выделил компоненты деятельности (цель, способы, результат), рассматривая в первую очередь мышление ребенка; обозначил волевой компонент деятельности как определяющий.

Говоря о роли учителя, П.П. Блонский отмечал: «Учитель – не учитель в обычном смысле слова, но лишь руководитель и спутник: он руководит собственными исследованиями детей, он спутник их путешествий в человеческую жизнь. Неестественно, если учитель более знающий, старший устраняется от руководства слабыми умами малознающих детей, но также неестественно работает, учит учитель, а дети пассивны» [1, с. 491].

Тем самым, по Блонскому, учитель не носитель знаний, а тот, кто находится рядом, когда ребенок открывает эти знания. Учитель должен создавать условия для активности и самостоятельности ребенка. Главным девизом – обращением Блонского к учителю стал лозунг «Учитель, стань человеком!». Блонский писал: «Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а саму действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни».

Большое значение в реализации идей деятельностного подхода в обучении сыграли идеи Льва Семеновича Выготского (1896-1934) и введенные им понятия «актуальный уровень развития» и «зона ближайшего развития».

Сам ученый писал, что данный, «казалось бы, малозначительный факт на самом деле имеет решающее принципиальное значение и вносит переворот во все учение об отношении между процессом обучения и развитием ребенка» [7, с. 380], и в то же время характеризовал выдвигаемые положения как «рабочую гипотезу об обучении и развитии» [8, т. 2, с. 7]. Попутно затронутая ученым проблема - об обучении и развитии -

превратилась в одну из главных. Она получила в основном отражение в книге «Мышление и речь» и в статьях «Проблема возраста» и «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте».

Делая выход непосредственно в педагогику, ученый писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития... Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие...» [Там же, т. 2, с. 251-252].

Основные концептуальные идеи Л.С. Выготского, связанные с зоной ближайшего развития, положены в основу деятельностного подхода в педагогической практике обучения и воспитания ребенка. Учебная деятельность ребенка, ориентированная на зону ближайшего его развития, служит основным средством и инструментом его развития.

Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934) - педагог, который еще до Октябрьской революции вместе со своими соратниками начал успешно проводить воспитательную работу в московских клубах для детей и в загородной летней трудовой колонии «Бодрая жизнь».

В 1919 г. Наркомпрос РСФСР начал организацию «станций» по исследованию вопросов внешкольной работы с детьми и взрослым населением. Это новое дело было поручено Шацкому, который в Москве и в сельской местности Калужской губернии подобрал группу школ и внешкольных учреждений для детей и взрослых для проведения опытно-показательной и исследовательской работы: детские сады, детские клубы и площадки, школы 1-й и 2-й ступеней, библиотека, педагогические курсы и др. Все эти учреждения были объединены в одну структуру, названную «опытной станцией». Руководство ею принял Станислав Теофилович. 12 мая 1919 г. Наркомпросом РСФСР было утверждено «Положение о Первой опытной станции по народному образованию». По ее образцу начали создаваться опытные станции и в других регионах.

В своих детских учреждениях, особенно в Первой опытной станции, педагог успешно сочетал умственный и производительный труд, интеллектуальное и физическое развитие; организовывал разнообразную деятельность детей для их разностороннего развития. В детской колонии, считал С.Т. Шацкий, в распоряжении воспитателей «имеются четыре элемента детской жизни: детский труд, искусство, игра и социальная жизнь» [51, т. 2, с. 22]. Детский труд, по мнению Шацкого, является основой всей культурно-воспитательной работы. Он выделяет следующие виды детского

труда: физический, хозяйственный, лабораторный, обслуживающий. Детский труд должен отвечать требованиям: быть общеобразовательным, понятным и важным для детей. Искусство «украшает жизнь и питает эстетическое чувство» [Там же, т. 2, с. 24]. Однако основное значение искусства – развитие эстетического вкуса ребенка. Игра создает бодрый тон. В формировании социальных навыков и организации жизни большую роль играет «деловое самоуправление», вырастающее естественно, из самой жизни.

Для характеристики понятия «деятельность детей» он использует такие понятия, как «детская жизнь», «детский труд», «личный опыт ребенка». Детская деятельность, по мнению Шацкого, представляет собой не только результат педагогических усилий со стороны школы и внешкольных учреждений, но и результат влияния среды. В детской деятельности он выделяет следующие компоненты: потребность, цель, содержание, методы и формы. «Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (табл. 9) (деятельностей), из которых эта жизнь складывается». Отметим, что С.Т. Шацкий под детской деятельностью подразумевал совместную деятельность ребенка и взрослого.

Таблица 9

Характеристика компонентов детской деятельности по С.Т. Шацкому

Компоненты детской деятельности	Характеристика
Потребность	<ul style="list-style-type: none"> - «школа создает свою специальную детскую среду, свою детскую культуру, организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает»; - «важны не сумма знаний, а насущная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них»; - «мы должны опираться на стремление детей учиться (богатый запас детского опыта, детского знания, приобретенного в результате разнообразных деятельностей)»
Цель	<ul style="list-style-type: none"> - цели разделяются на общие и ближайшие: «целей столько, сколько возрастных периодов»; - «единственное назначение школы и учителя – организовывать разнообразные деятельности детей все время их изучая»
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> - «содержание – это не есть нечто оторванное от общечеловеческой жизни, оно исходит из этой жизни, но при этом преломляется через детскую призму, придающую ему характер, окраску именно детской природы»; - «программу надо строить не по предметам, а по деятельности ребенка»
Методы	<ul style="list-style-type: none"> - «установление путей, связующих свой метод добывания

	<p>знаний с тем, что добыто другими»;</p> <ul style="list-style-type: none"> - «установление соответствия между силами ребенка, его возрастными возможностями и индивидуальными склонностями и работой школы»; - «культура упражнений всякого рода в связи со всей остальной работой»; - «использование среды (материальной и социальной), окружающей ребенка»; - «способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности»
Формы	<ul style="list-style-type: none"> - клубная работа; - самоуправление; - детские собрания; - занятие в школе (лаборатория)

С.Т. Шацкий первостепенное внимание уделял педагогике среды и внешкольному образованию, не отвергал значения школьного обучения: «Вопрос не в том, чтобы ликвидировать затруднения; если никаких трудностей не будет для детей, то к чему же сведется всякая самостоятельная работа и развитие их мышления? Останется вкладывать детям в рот жеваную манную кашу, и больше ничего» [Там же, т. 2, с. 285-286]. Нужно только позаботиться о «культуре затруднений», т. е. о посильности учебных заданий.

Вся система обучения и воспитания, предложенная С.Т. Шацким, заставляет педагога быть «гибким и чутким, связанным с насущными потребностями ребенка..., работать, учить и учиться своему делу». Он отмечал необходимость привнесения в работу педагога научно-педагогической деятельности.

Два замечательных советских педагога, В.Н. Сорока-Росинский и А.С. Макаренко, специально не исследовали проблемы деятельностного подхода в педагогике, но в общем контексте своих педагогических идей не могли не коснуться их. Тем более нельзя было обойти эти проблемы в непосредственной педагогической практике. По вопросу развития и деятельности в теории и практике обоих занимают большое место труд, игра и различная внеучебная деятельность.

Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882-1960) и руководимая им школа им. Ф.М. Достоевского получили мировую известность после выхода в 1927 г. книги Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика ШКИД». В опубликованном в 1916 г. труде «Путь русской национальной школы» Виктор Николаевич писал, что цель школы «состоит в том, чтобы дать свободный рост силам школьника, обеспечить заботливый уход за его способностями, помочь ребенку найти себя и развить свои силы... не столько

учить, сколько помогать учиться, и задача ее сводится не столько к обогащению ученика многоразличными знаниями, сколько к выучке его трудовым, научным и нравственно-культурным навыкам, сколько к волевой его тренировке», к творчеству, к действию [40, с. 112].

В конце жизни педагог написал книгу «Школа им. Достоевского», свою «педагогическую поэму», в которой показал жизнь руководимой им школы и поделился мыслями о воспитании. В развитии детей Сорока-Росинский отводил большое место труду. Труд в его понимании не принудительная трудовая повинность, а прежде всего «творческий труд, развивающий одновременно и руки, и мышление, воспитывающий и зоркость глаза, ловкость всех движений, и смекалку, инициативность в любой деятельности», связанной с учебой [Там же, с. 188]. Интересной и, безусловно, самой сильной стороной в работе ШКИД было интеллектуальное развитие учащихся во внеучебной деятельности: различные интеллектуальные игры, инсценировки, «связанные с классным преподаванием»; интеллектуальные соревнования; выпуск множества журналов, газет, листков, альманахов и другие «литературные увлечения». «Ученическая пресса, - писал педагог, - пользовалась у нас полной свободой, лишь бы не было лжи» [Там же, с. 175]. Все это возбуждало жажду познания и развития.

«Игровое начало» в форме соревнования применялось и на уроках. «Скуки на таком уроке-матче не бывает. Усталости тоже не замечается: здесь максимум ученика, минимум учителя и очень много игры» [Там же, с. 209]. «Игра» с высоким умственным напряжением в школе Сороки-Росинского не явилась помехой учению. Неслучайно значительная часть выпускников его школы связала свою жизнь с умственной деятельностью.

Таким образом, В.Н. Сорока-Росинский признает важность различных видов деятельности в жизни ребенка (труд, игра, умственная деятельность). Его заслуга заключается в том, что он на практике показал возможности ученической прессы для организации умственной деятельности и учебного труда. В его педагогическом творчестве отмечалась роль заинтересованности (мотивации) ребенка в деятельности, наличие цели и активных методов обучения и воспитания.

Вся жизнедеятельность колонии им. М. Горького и коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, руководимыми Антоном Семеновичем Макаренко (1888-1939), была подчинена обеспечению всестороннего развития воспитанников. Главным средством решения этой задачи был производительный труд в самых различных формах: обычное самообслуживание, ведение внутреннего хозяйства, сельскохозяйственные работы, изготовление мебели по заказам и высокотехнологичный промышленный труд.

В труде, писал А. С. Макаренко, вырабатываются «глубокая привычка к трудовому усилию», правильное отношение к другим людям, физические

качества, развиваются зрение, пальцы и т.д. «Но главная польза труда сказывается в психическом, духовном развитии человека» [24, т. 4, с. 397]. Если в ШКИДе увлекались инсценировками, то в учреждениях А.С. Макаренко - спектаклями; первые больше занимались литературным творчеством, вторые - сочинением и разгадыванием ребусов и всяких смекалок; у первых преобладали игры интеллектуального характера, у вторых - спортивно-оздоровительного. Развитие рассматривалось педагогом как продвижение человека вперед во всех отношениях, в том числе и в нравственном, и во взаимосвязи всех его сторон. Успех в развитии он не мыслил без борьбы «за свое качество», без преодоления трудностей. «Этот путь не легкий, но всегда неизменно радостный, добрый путь победителя» [Там же, т. 5, с. 342]. Советы о развитии детей давались и родителям.

Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) – педагог-практик, директор Павлышской школы, автор многочисленных трудов по педагогике школы. Он специально не проводил экспериментального исследования по проблеме обучения и развития. В общем русле идеи всестороннего и гармоничного развития личности как цели воспитания педагог наряду с нравственным, эстетическим, физическим развитием выделял и умственное развитие: развить в каждом «индивидуальные задатки, склонности и способности» [41, т. 2, с. 7]. В книге «Павлышская средняя школа» (1969) он показывает, что важнейшим средством умственного развития является обучение, что накопление знаний следует рассматривать «не как конечную цель процесса обучения, а только как одно из средств развития познавательных и творческих сил и гибкой, пытливающей мысли» [Там же, т. 2, с. 220] И далее: «Цель обучения заключается в том, чтобы процесс овладения знаниями обеспечивал оптимальный уровень общего развития, а общее развитие, достигаемое в процессе обучения, способствовало более успешному овладению знаниями» [Там же, т. 2, с. 249]. В своей школе Сухомлинский создал особую образовательную среду, способствующую развитию различных видов деятельности ребенка (сельскохозяйственный труд, конструирование, моделирование, художественный труд и др.). В книге автор иллюстрирует это положение примерами из практики учителей Павлышской школы.

Таким образом, в отечественной педагогике второй половины XX в. идея деятельностного подхода в образовательном процессе получила довольно широкое распространение, но еще не стала всеохватывающей.

Список литературы

1. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Хрестоматия по истории педагогики /Под ред. Пискунова. Т.3. М., 2007. – 560 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1979.

3. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
4. Вахтеров В.П. Основа новой педагогики // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.3 /Под ред. А.И. Пискунова. М.: Сфера, 2007. 560 с.
5. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М.: Тип. И.Д. Сытина, 1913. 583 с.
6. Венцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории педагогики /Под ред. А.И. Пискунова. Т.3. М., 2007.
7. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987. С. 377-383.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982-1984.
9. Гельвеций К.А. О человеке // Сочинения в 2 т. Т.2. Москва: Мысль, 1973.
10. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения / под ред. Е. Н. Медынского. М.; 1956. 374 с.
11. Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1925.
12. Дьюи Дж. Школы будущего // Народное образование. 2000. №8. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
13. Зейдель Р. Ручной труд как краеугольный камень гармонического образования // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.3 /Под ред. А.И. Пискунова. М.: Сфера, 2007. 560 с.
14. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
15. Килпатрик У.Х. Метод проектов // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.3 /Под ред. А.И. Пискунова. М.: Сфера, 2007. 560 с.
16. Коджасрирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
17. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1982.
18. Коменский Я.А. Панпедия. М.: Изд-во УРАО, 2003. 320 с.
19. Конфуций и его школа. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 176 с.
20. Корнетов Г.Б. Педагогическая концепция Д. Дьюи и образование для демократии в России // Школьные технологии. 2007. №5. С. 33-39.
21. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1978-1980.
22. Лай В.А. «Школа Действия»: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры /Авториз. пер. Е. Пашуканиса. С-Петербург. 1914. 213 с. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/lay_shkola-deystviya_1914/go,0;fs,0
23. Лай В.А. «Экспериментальная дидактика»: Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия /Под ред. А.П. Нечаева. С-Петербург:

- Изд-е Т-ва И.Д. Сытина.- 1914. 510 с. Режим доступа:
http://elibr.gnpbu.ru/text/lay_eksperimentalnaya-didaktika-obschaya_1914/go,0;fs,1
Стр.113
24. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957-1958.
 25. Монтень М. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. 224 с.
 26. Новиков Н.И. Избранные сочинения. М.; Л.: Госполит-издат, 1951. 744 с.
 27. Новиков НИ. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1959. 256 с.
 28. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. Т.3. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961-1965.
 29. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. Т. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961-1965.
 30. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. - 496 с.
 31. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / Ред. Ростов н/Д.: Феникс, 1988. 544 с.
 32. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: В 2-х т. Т. 1. М., 2001. 465с.
 33. Редкин П. Г. Детские руки - золотые руки // Избранные педагогические сочинения/сост. В.Я. Струминский Москва- 1958.-312 с.
 34. Редкин П.Г. Обзорение педагогической литературы.// Избранные педагогические сочинения/Сост. В.Я. Струминский. М., 1958. 312 с.
 35. Редкин П. Г. «Педагогическая летопись» и ее предисловия.// Избранные педагогические сочинения/Сост. В.Я. Струминский. М., 1958. 312 с.
 36. Редкин П. Г. Переходное состояние // Избранные педагогические сочинения/Сост. В.Я. Струминский. М., 1958. 312 с.
 37. Редкин П.Г. Содействие учеников учителю // Избранные педагогические сочинения/Сост. В.Я. Струминский. М., 1958. 312 с.
 38. Редкин П.Г. Что может и один учитель.// Избранные педагогические сочинения/Сост. В.Я. Струминский. М.,1958.-312с.
 39. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1981.
 40. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
 41. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М.: Педагогика, 1979-1981.
 42. Ушинский К.Д. Методические статьи и материалы к первому изданию «Детского мира» //Собрание соч. Т. 5. М.-Л., 1949. 589 с.
 43. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы// Собрание соч. - Т 2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. М.-Л., 1948. 655 с.
 44. Ушинский К.Д. Объяснительная записка к проектам программ учебного курса в воспитательном обществе благородных девиц и СПб

- Александровском училище// Собрание соч. Т 2. Педагогические статьи 1857-1861гг. М.-Л., 1948. 655 с.
45. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. М.: АПН РСФСР, 1948-1950.
46. Ушинский К.Д. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» Год первый: Методические статьи и материалы к первому изданию «Детского мира»// Собрание соч. Т. 5. М.-Л., 1949. 589 с.
47. Ушинский К.Д. Труд и его значение // Собрание соч. Т 2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. М.-Л., 1948. 655 с.
48. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия., 1983. 840 с.
49. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л.Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
50. Хрестоматия по зарубежной истории педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. М.: Просвещение, 1981. 528 с.
51. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1980.

ГЛАВА 5. ЛЕКотеКА КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

В настоящее время 1,6 млн детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, соответствующем их особым образовательным потребностям. Из них 352,9 тыс. детей посещают группы и учреждения дошкольного образования компенсирующего вида. Причем 63,6 % этих ребят постоянно общаются в дошкольных учреждениях с детьми, не имеющими отклонений в развитии.

Существует достаточно большая группа детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, которые не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы вследствие тяжести и сложности нарушений развития или расстройств поведения, приводящих к социальной дезадаптации. К таким нарушениям можно отнести, например, нарушение общения в сочетании с умственной отсталостью, церебральный паралич с сенсорным или умственным дефектом, выраженные эмоциональные и поведенческие расстройства, слепота, тяжелые посттравматические расстройства, различные варианты сложных нарушений у детей с генетическими или нейрохирургическими заболеваниями и т. д.

Н.А. Киселева выделяет следующие категории детей с нарушениями развития:

- дети с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие), первичное нарушение носит сенсорный характер - нарушено слуховое принятие вследствие поражения слухового анализатора;
- дети с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие), первичное нарушение носит сенсорный характер, страдает зрительное восприятие вследствие органического поражения зрительного анализатора;
- дети с тяжелыми нарушениями речи, первичным дефектом является недоразвитие речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, первичным нарушением являются двигательные расстройства вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга;
- дети с задержкой психического развития, их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций вследствие слабовыраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС);
- дети с нарушениями интеллектуального развития, первичное нарушение - органическое поражение головного мозга, обуславливающее нарушения высших познавательных процессов;

- дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (дети с ранним детским аутизмом (РДА) представляют собой разнородную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями;

- дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения (например, слабослышащие с детским церебральным параличом, слабовидящие с задержкой психического развития и др.) [7].

Дети указанных категорий нуждаются в сопровождении, включающем поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию родительско-детского взаимодействия, преодоление психогенных нарушений [8].

Во многих городах России в последние десять-пятнадцать лет все активнее внедряются технологии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами развития, активно используется зарубежный опыт.

Лекотека - это новая форма работы взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, позволяет обеспечить доступность образования для этой категории детей [15]. Она создается для тех детей, которые не могут быть зачислены в группу полного дня и в группу кратковременного пребывания, как правило, из-за имеющихся серьезных проблем со здоровьем, с социальной адаптацией, с физическим и психическим развитием [2].

По определению А.М. Казьмина, лекотека — это структурно-функциональная единица, которая может осуществлять свою деятельность как автономно, так и в составе образовательных учреждений: дошкольных; образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждений специального образования; детских домов и интернатов; домов ребенка; реабилитационных центров и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (от 2 месяцев до 11 лет) и особыми образовательными потребностями [6].

Если в первоначальном варианте модели «Российская Лекотека» (2000 г.) акцент ставился на игровые и технические средства, важные для развития ребенка, то сегодня лекотека в России рассматривается как служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития.

В.Н. Ярыгин отмечает, что лекотека – это не «хранилище игр», а универсальное средство комплексной реабилитации и социализации детей с нарушениями развития, направленное на устранение или уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, компенсаторных навыков на основе игры как ведущей

деятельности для каждого ребенка. Это то место, где в условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования [17].

Задачи лекотеки можно разделить на общие и частные.

Общие задачи:

- подбор адекватных средств общения с ребенком;
- выявление уровня актуального развития данной категории детей;
- развитие коммуникативных способностей, расширение круга общения детей со сложностями в адаптации, обусловленными сочетанной патологией;
- улучшение сенсорного восприятия, двигательного развития, аффективной сферы и регуляторных способностей;
- формирование предпосылок для обучения ребенка в дошкольном образовательном пространстве;
- формирование зоны ближайшего развития ребенка с учетом индивидуальных потребностей;
- вовлечение семьи в процесс развития ребенка, поиск ресурсных возможностей внутри семьи;
- помощь семье в адаптации к инвалидности ребенка и преодоление психологических проблем, связанных с этим.

Частные задачи:

- оказание коррекционно-педагогической помощи ребенку посредством использования игро-терапевтических методов и приемов;
- нормализация детско-родительских отношений;
- обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми;
- обеспечение преемственности в сопровождении детей в учреждениях образования;
- проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи ребенка [5].

Посещают лекотеку дети с нарушениями развития или выраженными психогенными расстройствами, а также члены их семей или воспитатели.

Деятельность лекотеки основана на гуманистическом подходе с использованием игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки развития личности детей [1].

Пребывание детей в лекотеке определяется с учетом пожеланий родителей в зависимости от диагноза и индивидуальных особенностей ребенка [16].

Типичная последовательность взаимодействия с семьей, обратившейся за помощью в лекотеку, такова: первичная консультация → выдача родителям вопросников для обследования семьи и ребенка на дом или заполнение некоторых вопросников с участием психолога → приглашение на

первичный диагностический сеанс → проведение первичного диагностического сеанса → составление специалистом заключения (желателен разбор результатов обследования новой семьи на консилиуме специалистов лекотеки) → повторная консультация родителей: знакомство их с результатами обследования, обсуждение предполагаемого плана работы с семьей, заключение договора о сотрудничестве → текущие индивидуальные и групповые сеансы (здесь возможны дополнительные диагностические процедуры) → контрольное обследование в конце учебного года → обсуждение с родственниками мероприятий на летний период [17].

Основными формами работы лекотеки являются: коррекционно-развивающие занятия с детьми на базе лекотеки, индивидуальные игровые сеансы, групповые игровые сеансы; консультирование родителей, домашнее визитирование, диагностический игровой сеанс, терапевтический игровой сеанс; обучающие семинары [6].

Ниже раскроем содержание основных форм работы лекотеки.

Консультация – это встреча специалиста лекотеки с родителями (воспитателями), во время которой реализуется конструктивное сотрудничество специалистов и родителей.

Терапевтический игровой сеанс (ТИС). Во время терапевтического игрового сеанса (обычно 40 минут) происходит игровое взаимодействие специалиста с ребенком в присутствии, а иногда с участием родителей (воспитателей). Перед началом ТИС и после его окончания специалисты коротко (5 минут) беседуют с родителями (воспитателями). После ТИС специалист заполняет протокол.

В структуру игрового сеанса могут входить:

- наблюдение за свободной игрой ребенка для оценки динамики психического развития и психологического состояния;
- сопровождение свободной игры ребенка для решения задач индивидуально-ориентированной программы и др.;
- наблюдение за совместной игрой ребенка и родителя для обследования стратегий родительского поведения (образовательно-воспитательных компетенций);
- обучение специалистом родителей техникам стимуляции и поддержки развития ребенка, нормализации детско-родительских отношений, преодоления поведенческих проблем ребенка и др. во время совместной игры ребенка и родителя;
- совместная игра специалиста с ребенком и родителем для решения задач индивидуально-ориентированной программы, обучения родителей техникам стимуляции и поддержки развития ребенка и др.;
- индивидуальное занятие специалиста с ребенком для решения задач индивидуально-ориентированной программы;
- беседа с родителями: обсуждение результатов совместной работы, планирование работы на дому и др.

Кроме того, на игровом сеансе специалист:

- организует среду, отвечающую содержанию поставленных задач и основным принципам построения развивающей среды;
- способствует тому, чтобы все участники взаимодействия на игровом сеансе находились в состоянии эмоционального комфорта;
- обеспечивает возможность ребенка самостоятельно регулировать степень своего участия во взаимодействии.

Вся коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с индивидуальной программой воспитания, обучения и развития ребенка в условиях семьи. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводят специалисты (дефектолог, психолог и логопед). Во время этих занятий специалисты обучают не только ребенка, но и родителей приемам работы с ребенком. В ходе работы используются оборудование и игрушки для тактильного и зрительного восприятия, языка и речи, средства для невербальной коммуникации, музыкальные игрушки, книги и др. Обучение проходит в форме интересной для ребенка игры [12].

Индивидуальные игровые сеансы направлены на развитие коммуникативной, когнитивной, моторной, сенсорной, социальной сфер, качества взаимодействия взрослого и ребенка. Групповые игровые сеансы способствуют также выстраиванию взаимодействия ребенка со сверстниками и другими взрослыми. Целью подгрупповых занятий является включение детей в группу сверстников и обучение их совместным игровым действиям.

Для закрепления знаний и тренировки навыков, полученных ребенком на занятиях в лекотеке, родители проводят занятия с детьми в домашних условиях по заданиям и рекомендациям специалистов. Для проведения таких занятий родителям выдаются игры и пособия из лекотеки. Основной принцип работы - индивидуальный подход к каждой семье.

В условиях обогащенной коррекционно-развивающей среды лекотеки родители получают квалифицированную помощь и поддержку специалистов, а их дети учатся и развиваются, реализуя свое право на получение образования. Они понимают, что не одиноки. Организованная таким образом деятельность лекотеки является важной частью всесторонней поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья для их реабилитации, полноценной интеграции в общество и преодоления социальной исключенности [4].

Деятельность лекотеки связана с использованием вспомогательных средств, обеспечивающих полноценное вовлечение ребенка с особыми нуждами и окружающих его людей в игровую активность для обучения и развития общения в игре. Эти средства должны перекрывать все основные потребности ребенка с особыми нуждами, связанные с организацией его игровой деятельности.

Материальная база лекотеки включает следующие разделы:

- специальное оборудование для детей с нарушениями движений;

- оборудование для развития общей подвижности;
- игрушки для развития ручных навыков;
- игрушки для развития тактильного восприятия;
- игрушки и средства для развития зрительного восприятия;
- игрушки для развития слухового восприятия;
- игрушки для развития мышления;
- игрушки для развития речи и языка;
- игрушки для поддержки социально-эмоционального развития;
- игрушки для игры с водой;
- игрушки для игры с сыпучими материалами;
- материалы для изобразительного творчества;
- музыкальные игрушки;
- компьютерные игры;
- средства для развития невербальной коммуникации [3].

В зависимости от ситуации и возможностей учреждения встречи с семьей в лекотеке могут происходить от одного раза в месяц до трех-четырёх раз в неделю.

Индивидуальные игровые сеансы имеют временные рамки, но в целом структура игрового сеанса и его содержание могут меняться в зависимости от потребностей и особенностей каждого ребенка. Обычная продолжительность встреч – 1 час.

Задача психолога заключается в том, чтобы найти «сильные стороны» ребенка, показать, чем он хорош, в чем успешен. Но для гармоничного взаимодействия мало создать положительный образ ребенка и продемонстрировать, как можно его развивать, нужно, чтобы родитель сам получал удовольствие от игры с ребенком, чувствовал себя успешным. Так, например, можно попросить маму показать, что любит ее ребенок, как они с ним играют, предложить включиться в игру, но не в качестве контролёра, а в качестве участника [12].

Семьям с ребенком старше 1,5 лет помимо индивидуальных игровых сеансов рекомендуется посещать групповые занятия. Они проводятся 1 раз в неделю и, как и игровые сеансы, предполагают присутствие и активное участие родителей. Занятия в группе – это хорошее дополнение к индивидуальным игровым сеансам. Они частично реализуют цели и задачи индивидуальной программы сопровождения семьи. Основные цели таких занятий в лекотеке – способствовать взаимодействию и общению между ребенком и его родителями, между детьми, между родственниками разных детей, между взрослым и другим ребенком. Контакты с другими детьми дают малышу дополнительные впечатления, новые эмоциональные переживания, развивают его подражательные способности, стимулируют интерес и доброжелательное отношение к сверстникам, создают условия для развития

взаимодействия и совместной игры. Участие родителей в группе создает безопасные условия общения между детьми.

Кроме того, как отмечает В.Н. Ярыгин, групповые занятия способствуют развитию двигательных и сенсорных систем, повышению активности ребенка, развитию его коммуникативной, социальной и эмоциональной сфер, когнитивных навыков и навыков самообслуживания [18].

Возможно несколько вариантов формирования групп. Цели и содержание групповых занятий при этом могут несколько отличаться. Обычно группы формируют по возрасту и схожим проблемам в развитии детей. Например, группы для детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения или группы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В этом случае в программу занятий могут быть включены упражнения и игры, благоприятные для развития и учитывающие особенности детей именно этой группы. Также возможно формирование групп, куда войдут малыши с разными проблемами. Приветствуется включение в такие группы братьев и сестер с обычным развитием. Групповые занятия с использованием музыкальных средств оказывают благотворное влияние на развитие ребенка. Разнообразные мелодии, песни обогащают сенсорный опыт детей, влияют на интенсивность и качество движений. Положительные эмоции, которые возникают в процессе слушания и исполнения мелодий, песен, способствуют развитию внимания, речи, памяти, музыкального слуха.

Примерная структура группового занятия:

- приход детей, свободное общение детей и родителей;
- приветствие;
- песни в кругу;
- игра на музыкальных инструментах;
- сюжетные песни (предполагающие демонстрацию, изображение сюжета; песни с использованием кукол, надевающихся на руку, игрушек, изображающих животных и других персонажей, жестов, звукоподражательных слов);
- «ночь» – сенсорная комната;
- подвижные песни, игры, хороводы;
- сказка и/или творчество (рисование, лепка);
- свободная игра, в том числе на музыкальных инструментах;
- чаепитие;
- прощание.

В работе с семьей и ребенком есть несколько ключевых моментов, во время которых основным содержанием работы специалиста является обследование.

Самым важным из них можно назвать первичное обследование. Цель специалиста – получить наиболее полную картину о проблемах ребенка, его

сильных и слабых сторонах; разобраться в особенностях общения родителей и малыша, их взглядах и специфике семейной ситуации. На основании этой информации принимается решение о психологическом сопровождении семьи, составляется индивидуальный план работы, учитывающий индивидуальные нужды ребенка и родителей.

Обследование семьи происходит в течение нескольких встреч как в лекотеке, так и в домашней обстановке. Он может включать в себя несколько методов исследования.

1. Наблюдение за ребенком во время:
 - первичного консультирования;
 - первичного обследования-наблюдения (первая часть – самостоятельная игра ребенка в ситуации пассивной позиции взрослого, вторая часть – при взаимодействии с родителем);
 - в домашней обстановке (во время игры и демонстрации бытовых навыков);
 - во время игровых сеансов (при взаимодействии со специалистом).
2. Наблюдение за взаимодействием родитель–ребенок во время:
 - первичного консультирования;
 - первичного обследования;
 - взаимодействия в домашней обстановке.
3. Диагностические пробы, задания во время игровых сеансов.
4. Беседа с родителями (история семьи, развития ребенка, выяснение родительских воспитательных позиций, представлений о проблемах развития и сильных сторонах их малыша, проблемах взаимодействия с ребенком) во время:
 - первичного консультирования;
 - домашнего визита;
 - повторного консультирования родителей при дополнительном обследовании и по результатам диагностики.
5. Метод опроса родителей:
 - заполнение анкет на первичном консультировании или дома после него;
 - опросники уровня развития и поведения ребенка (KID, CDI и TABS);
 - дневниковые записи родителей или заполнение дневника развития.
6. Использование проективных методов:
 - сочинение;
 - рисунки.

На основе собранных данных специалист заполняет формы: «Оценка развития ребенка», «Оценка поведения родителей», «Психологические проблемы ребенка и родителей» [14].

Наблюдение за поведением – основной метод получения информации. Он универсален для работы с младенцами, детьми раннего и младшего дошкольного возраста. Наблюдение и анализ спонтанного поведения ребенка

позволяют констатировать не только дефицит, но и ресурсы развития, сферы компетентности маленького человека. Опираясь именно на ресурсы, на сильные стороны ребенка, специалист ищет пути помощи, планирует индивидуальную и групповую работу. Для удобства последующей обработки все диагностические наблюдения по возможности фиксируются на видеокамеру. Видеонаблюдения имеют большое значение для оценки динамики развития ребенка, часто могут являться ценным иллюстративным материалом для бесед с родителями, облегчают работу специалистов на консилиуме.

Диагностический игровой сеанс (ДИС) представляет собой совместную игру родителей (воспитателей) с ребенком в специально оборудованном зале. По результатам ДИС составляется сезонный план сопровождения семьи. Диагностический игровой сеанс включает диагностику уровня развития ребенка, которая осуществляется в игровой форме и предполагает междисциплинарную оценку специалистов [9]. Диагностический игровой сеанс позволяет специалисту оценить уровень и особенности спонтанного поведения ребенка в игровой среде, особенности взаимодействия в диаде «ребенок – близкий взрослый». Для проведения этой формы диагностики ребенок и родитель приглашаются в специально - организованную игровую среду. Среда должна содержать игровые средства, которые помогут оценить уровень сформированности различных навыков и индивидуальные особенности поведения ребенка. Специалист осуществляет видеонаблюдение. Видеозапись ведется из одной точки, камера и оператор должны быть скрыты от ребенка (например, зеркалом Гезелла). Время диагностического игрового сеанса структурировано: 25 минут для оценки спонтанного поведения ребенка в среде и 20 минут для оценки взаимодействия.

Родитель осведомлен о том, что ведется видеосъемка с диагностическими целями, и получает инструкцию относительно собственного поведения:

«В течение первого времени, 25 минут, пожалуйста, сядьте на стул возле стены и предоставьте ребенку возможность действовать тут так, как ему захочется: мы просим вас оставаться на месте, не обращаться к ребенку с вопросами и побуждениями сделать что-то определенное. Если ребенок обращается к вам с просьбой, выполните ее, по возможности не беря инициативу на себя. Затем вы услышите звуковой сигнал, после чего сможете присоединиться к ребенку и поиграть так, как это обычно происходит дома».

Помимо разных форм непосредственного наблюдения за ребенком и семьей существуют косвенные методы диагностики - получение информации от ближайшего окружения ребенка. Это различные бланковые методики - анкеты, опросники для родителей, шкалы. Родители, наблюдающие ребенка ежедневно в самых разных ситуациях, знают многое об индивидуальных

особенностях своего ребенка и о доступных ему навыках. Некоторые бланковые методики рассчитаны на самостоятельное заполнение родителями.

Диагностику социального окружения ребенка и семьи как основной его составляющей, осуществляет социальный педагог и педагог-психолог. Главной задачей диагностики является прояснение запросов семьи, трудностей и ресурсов семьи, потребностей семьи для того, чтобы по результатам анализа полученной информации запланировать работу по психолого-педагогическому сопровождению семьи.

В процессе бесед с родителями на первичной и повторных консультациях специалисты собирают информацию о семейной истории, истории развития ребенка, родительских воспитательных позиций, представлений о проблемах развития и сильных сторонах ребенка, проблемах взаимодействия с ребенком, о помощи (социальной, медицинской и педагогической), которую получает семья в других службах или в которой она нуждается.

При сборе информации можно использовать анкеты, опросники, и другие методики, облегчающие задачу специалистов. Например, "Экокарта", собеседование с семьей, вопросник "Список потребностей родителей" [13].

Психологическое обследование семьи проводится только с согласия и по запросу клиентов. Родители могут отказаться от обследования и работы, направленной на решение психологических трудностей членов семьи, связанных с особенностями развития ребенка. При психологическом обследовании семьи могут быть использованы традиционные методы семейной психологии. Психологическое обследование и последующее предоставление психологической помощи родителям и другим членам семьи оказывает педагог-психолог. Если специалист не обладает соответствующей подготовкой и квалификацией, родителям необходимо рекомендовать соответствующего специалиста в другом учреждении.

Исходя из уважительного отношения к родителям и веры в их способность самостоятельно решать проблемы, необходимо обсуждать с родителями результаты обследования и вместе с ними планировать направления работы. Стоит уделить особое внимание отношению родителей и восприятию родителями текущей ситуации развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В процессе взаимодействия с родителями в диагностический период специалисты выясняют, на какой стадии адаптации к нарушениям развития ребенка находятся члены семьи.

Рождение в семье ребенка с нарушениями в развитии – это всегда глубокие переживания для всех членов семьи, необходимость изменения привычного течения жизни, мобилизации материальных и психических возможностей. Родители, ожидавшие появления на свет желанного ребенка и настроившиеся на благополучие и семейное счастье, зачастую оказываются не готовыми к серьезным осложнениям и трудностям, которые возникают в

связи с рождением особого ребенка. Основной психологической проблемой членов семьи, во многом определяющей все дальнейшее развитие ребенка, является проблема принятия ребенка в семье. Родителям сложно принять ребенка таким, какой он есть. Они часто не видят позитивных сторон развития ребенка, обращая внимание только на негатив, из-за чего взаимодействие родителя с ребенком искажается.

Дальнейшие результаты обследования родительско-детского взаимодействия фиксируются в протоколе «Оценка поведения родителя», который включает в себя несколько рубрик и предполагает заполнение их конкретными характерными примерами, подтверждающими наличие или отсутствие соответствующего поведения [3].

Заполнение протокола проводится тем специалистом, который в дальнейшем будет работать с семьей. Проведение такого обследования в динамике помогает оценке эффективности работы.

По результатам анализа данных обследования и на основании работы консилиума специалистов лекотеки осуществляется индивидуальное планирование. Как правило, план делают на пять месяцев (учебное полугодие). Он включает в себя цели (что ожидается сформировать или изменить у ребенка) и средства (примерный набор техник и материалов), которые планируется освоить во время индивидуальных игровых сеансов (для детей младше 4–5 лет игровые сеансы обычно проводятся в присутствии матери) [4].

Как уже отмечалось, цель, которую ставит перед собой психолог лекотеки, заключается в оказании эмоционально-психологической помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов; – создание в семье атмосферы эмоционального комфорта и уважения, в которой ребенок сможет наиболее полно использовать собственный потенциал развития.

Из огромного разнообразия психологических методов лекотеки наиболее эффективен метод игротерапии, поскольку эмоции и чувства дошкольника наиболее интенсивно развиваются в ведущем виде деятельности — в игре. Именно поэтому условия лекотеки служат мощным средством развития положительных эмоциональных проявлений у детей с комплексными нарушениями.

Игротерапия в лекотеке направлена на решение следующих проблем, с которыми приходится встречаться психологу на занятиях:

- трудности коммуникации;
- нарушения поведения — умеренная агрессивность, вредные привычки;
- трудности эмоционального развития — неадекватная или неполная ориентировка ребенка в эмоциональных состояниях и чувствах как самого себя, так и другого человека;

- трудности обозначения чувств и переживаний в речи и трудности осознания эмоциональных состояний;
- трудности личностного развития [8].

В условиях лекотеки в процессе игрового сеанса с ребенком используются следующие игры:

- стереотипная игра — основа взаимодействия с ребенком, которая дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля.
- сенсорные игры, которые дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребёнком (подходит для использования с любой категорией детей).
- терапевтические игры, которые позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть эмоции, выявить скрытые страхи (подходят для использования с любой категорией детей) [12].

Для всех видов игр характерны общие закономерности: повторяемость; путь «от ребенка» — недопустимо навязывать ребенку игру, это бесполезно и даже вредно, игра достигнет своей цели лишь в том случае, если ребенок сам захотел в нее поиграть. Каждая игра требует введения новых элементов сюжета и действующих лиц, использования различных приемов и методов. Все игры взаимосвязаны между собой и свободно «перетекают» одна в другую.

При работе над развитием положительных эмоциональных проявлений у детей с комплексными нарушениями в условиях лекотеки необходимо использовать не только специальные дидактические пособия и игрушки, но и сенсорные игры: с водой, пеной и мыльными пузырями, с зеркалами, с крупой, игры с использованием природных материалов и материалов для арт-терапии (желательно с музыкальным сопровождением). Данный вид игр не только позволяет работать над развитием ощущений и восприятия ребенка, но и способствует стабилизации эмоционального фона, снятию эмоционального напряжения и агрессивных проявлений; эти игры вызывают положительный эмоциональный отклик ребенка [9].

Также рекомендуется использование упражнений на релаксацию и работу в сенсорной комнате в телесном контакте родителя и ребенка. Участие в каждой игре родителей является строгим условием.

Следует отметить, что в настоящее время в лекотеке активно применяется арт-терапия как способ профилактики и коррекции отклонений в развитии ребенка, осуществляемый средствами искусства. Арт-терапевт вовлекает ребенка в творческую деятельность, выявляя и активизируя его потенциальные возможности. Цель работы арт-терапевта – развитие сенсорных систем, познавательной деятельности, моторной, личностно-социальной и эмоционально-волевой сферы ребенка с помощью различных художественных приемов. Арт-терапевтические занятия способствуют

социокультурной адаптации ребенка посредством расширения его общего и художественно-эстетического кругозора.

Участие родителей в творческой деятельности вместе с детьми укрепляет эмоциональную связь и стимулирует становление более прочных, зрелых детско-родительских отношений. На занятии создается атмосфера комфорта и взаимоуважения, мотивирующая родителей следовать за ребенком и не вмешиваться в его игру, при этом поощряя его творческую активность. В игровой ситуации недирективными способами ребенку предлагаются инструкции и деятельность арт-терапевта строится таким образом, чтобы ребёнок хотя бы частично выполнял эти инструкции в игре. Если на первоначальном этапе ребенок не реагирует на инструкцию, то арт-терапевт пытается стимулировать ребенка к выполнению задания собственным примером, следующий этап — выполнение задания «рука в руке», затем — по подражанию и, наконец, самостоятельное выполнение инструкции или её части [10].

В работе с детьми-инвалидами используются следующие методы арт-терапии:

1. Изотерапия - воздействие средствами изобразительного искусства: рисование (пальчиками, кистями, другими материалами); лепка (пластилин, солёное тесто, глина, другие материалы); аппликации, декоративно-прикладное искусство.

2. Музыкотерапия - воздействие музыкой:

- пассивная: прослушивание музыкальных произведений (релаксационных, классических, народных), звуков природы (моря, дождя, птиц, животных);

- активная: игра на музыкальных инструментах, танцевальные движения, ритмические движения;

- интегративная: синтез активной и пассивной музыкотерапии, наглядно-образного, слухового и других каналов восприятия.

3. Имаготерапия - воздействие через образ, театрализацию. Используются методы куклотерапии и сказкотерапии, основанные на идентификации ребенка с образом персонажей сказок, животных (пальчиковые, перчаточные куклы, фигурки людей, животных, куклы, созданные детьми в процессе занятий).

Для того чтобы показать ребенку новые чувственные ощущения, в проигрывание сказок также включаются различные сенсорные игры со следующими материалами:

- сыпучие материалы (крупы: манка, гречка и др.; бобовые: горох, фасоль, чечевица и др.; картофельный крахмал и др.) для стимуляции осязательного чувства, развития мелкой моторики;

- природные материалы (камни, ракушки, листья, шишки и др.);

- специи и пряности (корица, гвоздика, ваниль и др.) для стимуляции обонятельной системы, дифференциации восприятия.

В рамках лекотеки арт-терапевтические занятия проходят 2 раза в неделю (одно — индивидуальное, второе — групповое, совместное с психологом) и имеют недирективную форму и гибкую структуру [11].

В рамках лекотеки используются следующие широко применяемые изобразительные техники и формы взаимодействия:

1. **«Обследование материала».** Один из начальных этапов работы в рамках изобразительной деятельности. Необходим для ориентировки. Ребенку предоставляется как можно большее количество различных по своим свойствам и изобразительным качествам материалов для обследования.

2. **«Живопись пальцами».** Осуществляется на бумаге и картоне больших размеров и различной фактуры с использованием овощных соков, пальчиковых красок, жидкой глины, разведенной гуаши – в зависимости от возраста и возможностей ребенка.

3. **«Каракули».** Техника выполняется с использованием графических изобразительных средств. Произвольные линии и формы создаются ребенком на большом листе бумаги. Технику можно значительно модифицировать и применять с очень разными целями, в зависимости от изменения поведения взрослого.

4. **«Монотипия».** Создание живописных изображений методом отиска следов на листе плотной бумаги. На водонепроницаемую поверхность (возможно использование плотного картона) любым способом наносится некоторое количество краски разных цветов. Затем с помощью ватманской (или мелованной) бумаги делается живописный отиск. Монотипия применяется именно в тех случаях, когда необходимо, используя изобразительные материалы, создать у ребенка ощущение успеха от результатов собственной продуктивной деятельности.

5. **Лепка из пластичных материалов (соленое тесто, глина, пластилин).** В рамках лекотеки возможно совместное с ребенком изготовление теста. Тем самым обеспечивается возможность изучения этого материала. При работе с керамической глиной широко используются инструменты, которыми можно воздействовать на глину, оставляя на ее поверхности привлекательные для ребенка следы. Пластичные материалы применяются для изображения простых доступных ребенку форм действий с этим материалом (отщипывание кусочков, лепка колбасы, шара, сказочных персонажей, поделок (например, с использованием форм и раскрашиванием этих засохших фигурок).

На занятиях в рамках лекотеки используются фольклорные музыкальные, песни и потешки. Они могут применяться как на индивидуальных игровых занятиях с семьей, так и в групповых занятиях с детьми и родителями. Музыкальные занятия оказывают благотворное влияние на развития ребенка. Использование разнообразных мелодий, песенок обогащает сенсорный опыт детей, влияет на интенсивность и

качество движений. Положительные эмоции, которые возникают в процессе слушания и исполнения мелодий, песенок, способствуют развитию внимания и речи (особенно ее коммуникативную функцию), развивают память, музыкальный слух. Занимаясь с детьми с проблемами развития, специалист использует музыку как эмоциональную основу для общения малышей с окружающими людьми, а также для развития взаимодействия со сверстниками. При этом музыка играет роль организующего звена в жизни группы.

В основе построения музыкальных занятий лежит эмоциональное вовлечение ребенка в совместную деятельность, основанную на восприятии музыкальных ритмов и песен.

Основными целями музыкальных элементов на занятиях является развитие музыкального восприятия, стимуляция взаимодействия и общения между детьми и взрослыми, создание благоприятных условий для развития личности ребенка.

Использование музыкальных игр, песенок-потешек способствует развитию подражания, понимания речи, умению самостоятельно пользоваться средствами коммуникации, обращению внимания на взрослого (умение слушать, смотреть на говорящего), отвечать на обращения, соблюдению очередности в кругу и при взаимодействии пары взрослый-ребенок, поощрению инициативы ребенка во взаимодействии. Музыкальные элементы в занятиях также способствуют сенсорному развитию, развитию ориентировки, движений.

На индивидуальных и групповых занятиях с детьми и родителями могут быть использованы движения под музыку, игра на музыкальных инструментах, пение, хороводные танцы.

Песни сопровождаются мимикой, жестами, демонстрацией персонажей, игрушек, действий, связанных с текстом песен. Также на занятиях используются детские песенки, стимулирующих звукоподражание (имитацию звуков животных: «Лягушка», «Лошадки», «Щенок» и др). Пение песенок и потешек со стороны детей сопровождается движениями, связанными с текстом песни, игрой на музыкальных инструментах.

Также вместе с песенками могут быть использованы элементы пальчиковых игр.

На занятиях исполняются разные хороводные танцы (желательно с пением и движением). Существенными чертами этих танцев является то, что все видят всех, что есть моменты, когда все держатся за руки, что в тексте песен есть повторяющиеся части. Важно, чтобы сам музыкальный контекст содержал в себе элементы реальных движений и ритмов.

Особо внимания заслуживает работа с родителями в условиях лекотеки.

Работа с родителями в лекотеке должна строиться на уважительном отношении специалистов к родителям, признании родительской

компетентности, исходя из веры в их способность понимать ребенка, обучаться и находить оптимальные способы решения возникающих проблем. Это открывает путь к партнерским отношениям родителей и специалистов. После того как между родителями и специалистом установлены доверительные и уважительные отношения, становится возможным конструктивное сотрудничество.

Основными задачами работы с родителями являются:

- помощь в ориентировке родителей в особенностях и проблемах ребенка. Формирование у родителей адекватного представления о проблемах и возможностях ребенка. Умение видеть положительные стороны ребенка, его достижения, успехи, развитие, а не только его нарушения, диагноз, некомпетентность в каких-то ситуациях;

- формирование активной позиции родителей в помощи ребенку. Одним из наиболее существенных положений семейно-центрированного подхода к помощи детям с нарушениями развития является положение, согласно которому родители и другие члены семьи входят в команду раннего вмешательства, считаются важными ее членами;

- вовлечение родителей в работу по реализации индивидуально-ориентированной программы сопровождения;

- обучение родителей навыкам эффективного взаимодействия и игры с ребенком, в т.ч. адекватным способам поддержки развития;

- поддержка позитивного стиля взаимодействия родителя с ребенком;

- оказание информационной помощи. Предоставление информации родителям о конкретных видах нарушений у детей, правах родителей, воспитывающих детей-инвалидов, родительском опыте воспитания детей с особыми нуждами, социальных и образовательных учреждениях, фондах, оказывающих разные виды помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям, культурных мероприятиях и т.п.;

- помощь родителям в выборе адекватного дальнейшего образовательного маршрута для ребенка;

- помощь родителям и членам семьи в разрешении психологических проблем, связанных с особенностями развития ребенка, в отказе от дезадаптивных идей и поведения.

Сопровождение семьи в лекотеке предполагает семейно-центрированный подход, который дает возможность учитывать не только особенности ребенка, но и семьи, т. е. работать с системой "ребенок-родители", и активно вовлекать родителей в работу по развитию ребенка. В работе с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода специалисты должны стремиться создавать условия для того, чтобы родители сами формулировали запрос к специалисту, активно участвовали в обследовании ребенка, вместе со специалистами планировали индивидуально-ориентированную программу работы с семьей и участвовали в реализации этой программы.

Родители и члены семьи детей с выраженными нарушениями развития могут отказываться от помощи специалиста в разрешении психологических проблем, связанных с особенностями развития ребенка, считая, что все внимание должно быть сосредоточено на ребенке, что они должны пожертвовать своими интересами ради него. Такая позиция часто является следствием психологических проблем, связанных с нарушением развития ребенка, и мешает родителям устанавливать партнерские взаимоотношения и конструктивно сотрудничать со специалистами, решая задачи обучения и развития своего ребенка.

Работа специалистов лекотеки должна быть направлена на адаптацию родителей к нарушениям развития ребенка, принятие своего ребенка со всеми недостатками и возможностями, поддержание активной позиции родителей в развитии и воспитании своего ребенка.

Индивидуальная работа с родителями в основном осуществляется педагогом-психологом и социальным педагогом.

Работа с группой родителей имеет свои преимущества. В группе создаются оптимальные условия для обсуждения проблем, выражения чувств, проявления эмпатии, снятия напряжения, обмена опытом, узнавания разных точек зрения, получения обратной связи о собственных идеях и представлениях. В группе легче преодолеть одиночество и отчаяние, почувствовать поддержку, обрести надежду, проявить альтруизм. Специалисту, ведущему групповую работу с родителями, необходимо тщательно подбирать родителей по их готовности к участию в группе и по характеру волнующих их проблем. В лекотеке могут быть использованы, по меньшей мере, две формы групповой работы: родительский семинар и тренинг.

Родительский семинар, в первую очередь, решает задачу обучения, он может проводиться педагогами-психологами, учителями-дефектологами (в не конкретизированное по количеству часов время), социальными педагогами. В семинаре могут принимать участие до 10-12 родителей. Семинар может состоять из нескольких встреч продолжительностью 1-3 часа. На семинарах удобно проводить психологическое просвещение, поддерживать обсуждение волнующих тем, работать над выражением чувств.

Тренинг для родителей направлен на решение задач психологической поддержки, преодоления проблемных ситуаций, дезадаптивных идей и форм поведения. В рамках целевых тренингов родителям предоставляется возможность овладеть некоторыми полезными навыками и подходами к решению собственных и межличностных проблем. Из множества полезных для тренинга тем можно выделить следующие: тренинг игрового взаимодействия с ребенком, тренинг кормления, тренинг по методу глобального общения. Тренинг может проводиться педагогами-психологами и социальными педагогами. Оптимальное количество участников тренинга 2-

6 родителей. Тренинг может состоять из нескольких встреч продолжительностью не менее 2-х часов.

Многообразие возможных вариантов нарушений развития у детей, зачисленных в лекотеку, диктует необходимость специального определения целей, форм, методов и методик работы с конкретным ребенком и его родителями. Поэтому содержание и методы деятельности лекотеки определяются индивидуально-ориентированными программами психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи, разрабатываемыми исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников, реализуемыми учреждением самостоятельно на основе программ, рекомендованных органами управления образованием.

Индивидуально-ориентированная программа в лекотеке направлена на профилактику и преодоление вторичных проблем развития, психогенных нарушений, ограничивающих возможности ребенка, развитие базовых коммуникативных и индивидуально-социальных компетенций, ключевых предпосылок познавательного развития. В разработке программы участвуют: ведущий специалист, социальный педагог, другие специалисты подразделения при взаимодействии с родителями (законными представителями).

Основой для разработки индивидуально-ориентированной программы является состояние актуального развития ребенка, "зона ближайшего развития", индивидуальные природно-психические свойства, особенности поведения, состояние эмоционального благополучия ребенка, ресурсы и ограничения его развития. Программа разрабатывается с учетом ситуации в семье и возможностей участия в ее реализации родителей (законных представителей) и других взрослых, активно участвующих в воспитании ребенка.

Кроме индивидуально-ориентированной программы в структурном подразделении разрабатывается внутренний образовательный маршрут, отраженный в "Плане сопровождения ребенка и его семьи". В "Плане сопровождения ребенка и его семьи" указываются те формы работы с ребенком и семьей, которые необходимы для реализации индивидуально-ориентированной программы; специалисты, которые будут реализовывать эти формы работы; частота предоставления услуг и целевой раздел программы или несколько разделов, на которые будет направлена данная форма работы [9].

Таким образом, организация комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях лекотеки позволяет сформировать у детей с комплексными нарушениями развития навыки социального взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, положительные межличностные и эмоциональные взаимоотношения между детьми и окружающими его людьми, что способствует социальной реабилитации и адаптации в обществе.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Бутко Г.А. Организация работы с семьями в условиях лекотеки / Г. А. Бутко, Ю. Н. Борисова // Коррекционная педагогика. 2012. № 4. С. 34-40.
3. Воронина О.В. Индивидуальная педагогическая работа с родителями в рамках деятельности учителя-дефектолога структурного подразделения «Лекотека» / О.В. Воронина, А.Д. Вильшанская // Дошкольная педагогика. 2011. № 2. С. 36-40.
4. Гайдар Г.М. Опыт организации лекотеки как структурного подразделения на базе дошкольного образовательного учреждения / Г. М. Гайдар // Коррекционная педагогика. 2008. № 1. С. 48-57.
5. Гусева Т. Н. Новые формы дошкольного образования в Москве. М.: ТЦ Сфера, 2009. 211 с.
6. Казьмин А.М. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи / А. М. Казьмин, Е. А. Петрусенко, А. И. Чугунова, В. Н. Ярыгин. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. 183 с.
7. Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н.А. Киселева, И.Ю. Левченко. М.: Коррекционная педагогика, 2005. 210 с.
8. Лекотека в системе дошкольного образования города Москвы. Методический сборник / Т. Н. Гусева, М.М. Цапенко, М.А. Толстова, В.Н. Ярыгин. М.: Сфера, 2009. 217 с.
9. Лекотека как новая форма социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.П. Есипова, О.Ю. Пискун. Новосибирск, 2011. 116 с.
10. Лунева Е.Н. Разработка и апробирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей, посещающих лекотеку / Е. Н. Лунева // Дошкольная педагогика. 2011. № 6. С. 44-46.
11. Матасов Ю.Т. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях / Ю.Т. Матасов, В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. Каро, 2005. 325 с.
12. Савицкая И.А. К вопросу об открытии новых форм дошкольного образования в ДООУ // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2013. № 5. С.1-8.
13. Селигман М., Дарлинг Р.Д. Обычные семьи, особые дети. М., 2007. 368 с.
14. Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. М.: Академия, 2005. 180 с.

15. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медгиз, 2009. 406 с.
16. Устюжанина Л.В. Что такое лекотека? // Ребенок в детском саду. 2011. № 5. С. 79-84.
17. Ярыгин В.Н. Российская Лекотека / В.Н. Ярыгин // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2008. № 1. С. 48-54.
18. Ярыгин В.Н. Российская Лекотека / В.Н. Ярыгин // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2007. № 2. С.36-38.

ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Предматематическая подготовка ребенка в нашей стране с 60-х по 90-е гг. XX в. традиционно осуществлялась в дошкольных учреждениях по специально разработанным и официально утвержденным единым программам дошкольного образования. Формирование элементарных математических представлений и подготовка к школе служили основными целями математического образования детей в детском саду. Разработчиком методики работы, общепринятой во всех детских садах, была Л.С. Метлина, ученица профессора А.М. Леушиной, автором монографии «Обучение счету в детском саду», где основная цель предматематического периода - это обучение ребенка навыкам счета. Л.С. Метлина развила эту идею. Ее работа «Занятия по математике в детском саду» долгие годы была единственным пособием для воспитателя. Подготовку к школе автор считала главной целью предматематического образования. Трактовалась эта цель характерным для того периода образом: «Работа по формированию у дошкольников элементарных математических представлений - важнейшая часть их общей подготовки к школе» [1].

Становление и развитие в отечественной педагогике новых развивающих подходов к процессу образования, развитие вариативных форм дошкольного образования, государственная поддержка вариативности содержания дошкольного образования привели не только к большим изменениям в концептуальных подходах к разработке содержания и методик обучения детей младшего возраста, но и к появлению новых требований к дошкольной подготовке ребенка. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования позволил детским садам самостоятельно выбирать основную образовательную программу, вариативные программы. Согласно ФГОС дошкольного образования содержание образовательной работы должно в том числе обеспечивать развитие первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.). Стандарт предполагает комплексный и интегрированный подход, обеспечивающий развитие воспитанников во всех заявленных взаимодополняющих направлениях развития и образования детей:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Одним из условий развития математических представлений у дошкольников является интеграция образовательных областей [6]. Сегодня существует множество разнообразных программ математического развития детей дошкольного возраста, методических пособий, рекомендаций. Анализ современных программ математического образования дошкольников показал отсутствие разработки методических аспектов современной методики математического развития ребенка дошкольного возраста при одновременном расширении границ арифметического содержания. Это приводит к тому, что воспитатели часто используют неподходящие, устаревшие и попросту неверные методические подходы к обучению детей математическому материалу, поскольку не имеют методической подготовки к обучению математике на основе развивающих подходов. В результате дети усваивают множество неадекватных представлений математического характера и в школе их необходимо переучивать. Это не является простым и легким процессом, связано с потерей времени, а также с потерей интереса детей к математике.

В тексте концепции развития математического образования в Российской Федерации обозначено: «...серьезной проблемой является игнорирование создателями программ и учебных пособий закономерностей психического развития ребенка - сензитивности разных возрастных периодов к становлению тех или иных психических функций и новообразований, роли ведущей деятельности в их формировании» [4]. Опрос родителей дошкольников-выпускников на тему: «Для чего необходима предматематическая подготовка?» показал: 62 % респондентов видят необходимость именно в предметных математических знаниях и умениях, 21 % респондентов считают, что всему необходимому научат в школе, и лишь 17 % твердо уверены, что математика в детском саду – это средство общего интеллектуального развития ребенка, его логического мышления, познавательных и творческих способностей [7]. Проведенный анализ показывает, что понятие «математическое развитие» ребенка дошкольного возраста ассоциируется педагогами с понятием «математические способности», имеющие природный характер. Успешность ребенка в освоении математического содержания во многих случаях связывается с наличием этих природных способностей у ребенка и отрицанием возможности методически влиять на эти способности. Как следствие, на практике часто наблюдается ориентация педагогов на природные данные ребенка. Педагоги не утруждают себя поиском и применением методик организации математического развития ребенка, обладающего слабыми природными способностями к математике [2]. Проведя анализ существующих условий для предматематической подготовки дошкольников в детских садах, исследователи [1-3] выделили ряд проблем:

- отсутствие профессиональной компетенции у педагогов по формированию самостоятельной аналитической деятельности, позволяющей

оценить и выбрать адекватную альтернативную программу, соответствующую возможностям и потребностям своих воспитанников;

- отсутствие единого учебно-методического комплекта для математического развития дошкольников от 3 до 7 лет, обеспечивающего преемственность содержания математического образования;

- недостаточность знаний о специфике использования различных развивающих технологий при обучении дошкольников математике;

- недостаточность включения математического содержания в интегрированный образовательный процесс;

- формализм в создании математической предметно-развивающей среды в группах;

- недостаточность или отсутствие дидактических игр математического содержания для самостоятельной деятельности детей;

- неравномерное распределение математического содержания по возрастам;

- избыточность наглядного материала, тормозящего развитие образного мышления старшего дошкольника;

- отсутствие математической культуры, творческого подхода к организации математического воспитания и развития;

- понимание стандарта как документа, отменяющего организационные формы образования дошкольников в формате занятий. Воспитатели, отменив занятия как форму организации детей, попали в ситуацию неопределенности. Как на прогулке, во время детских игр, стихийно дать детям математические научные знания, требующие сосредоточения и внимательности, усидчивости и осознания? В стандарте же речь идет не об отмене занятий как форм организации дошкольников, а об изменении содержания этого занятия, деятельности, подходов, стиле общения с ребенком, введении принципа индивидуализации, уходе от учебно-дисциплинарной модели обучения и авторитарности педагога. Ситуацию «идти за ребенком» воспитатели также поняли по-разному. «Не хочет заниматься математикой – его право!» Опять же речь идет об учете способностей, интересов, потребностей ребенка. Если дошкольник не хочет со всеми сесть и посчитать кружочки или палочки – придумайте мотивацию. Введите его в воображаемую ситуацию, предложите правила игры. Споры и дискуссии о необходимости систематической предматематической подготовки ребенка длились десятки лет (А.В. Грубе, И.В. Песталоцци, В.А. Лай, А. Дистервег, С.И. Шохор-Троцкий, Л.К. Шлегер, Е.И. Тихеева, Н.Ф. Блехер, А.М. Леушина и др.). Практически доказано, что возможно стихийное формирование предматематических представлений у детей дошкольного возраста. Однако эти представления формируются на житейском уровне и оказываются приложимы к весьма узкому кругу ситуаций. Научное же знание рационально, осознанно приложимо к различным многообразным ситуациям, так как имеет обобщенный характер. Получить такие знания ребенок может только при

специально организованной, тщательно спланированной образовательной деятельности, при общении со специальным материалом и под непосредственным руководством педагога [1]. Многочисленные исследования (Н.А. Менчинская, А.М. Леушина, Г.С. Костюк и др.) доказывают, что у детей дошкольного возраста возможно сформировать научные, хотя и элементарные начальные математические знания. При этом подчеркивается, что подбирать формы и способы обучения необходимо с учетом возраста ребенка. Из этого следует, что на разных возрастных этапах создаются особые благоприятные условия для формирования определенных математических знаний и умений.

Е.Н. Еременко выделил необходимые педагогические условия математического развития старших дошкольников на основе интегрированного подхода:

- продуманная система организованной образовательной деятельности, включающая интегрированные занятия;
- рациональное совмещение различных видов деятельности (игровой, конструктивной, познавательной, исследовательской и др.) с вовлечением детей в решение проблемно-игровых ситуаций, сформулированных на основе личного опыта ребенка;
- активизация познавательного интереса к математике у старших дошкольников и стремления к усвоению новых знаний [3].

А.В. Сидорова основываясь на результаты исследований и опросов, предложила дополнить список условий следующими:

- качественная подготовка воспитателей в области методики формирования элементарных математических представлений дошкольников;
- формирование педагогических компетенций, направленных на качественный анализ методической литературы;
- обозначение дидактического компонента математического содержания в предметно-развивающей среде группы;
- создание творческой образовательной среды в группе детского сада [7].

Последний пункт ею отмечается наиболее важным, потому что это обеспечивает вариативность содержания образования, что является требованием ФГОС дошкольного образования. Вариативность содержания образования в этом случае достигается разноуровневыми дидактическими математическими играми, игрушками, направленными на решение образовательных задач, различных по степени сложности. Педагог должен в любом игровом компоненте предметно-развивающей среды вычленив математическую составляющую. Помогая маленьким дошкольникам создать рамочку для фотографий, педагог поговорит о форме рамки, цвете, пространственном расположении рисунка. Заполняя календарь погоды, можно беседовать о временных показателях, высоте снежного покрова, количестве осадков. Играя в сюжетную игру «Больница», дети будут

сравнивать длину бинта, посчитают количество коробочек с «лекарствами», познакомятся с градусником, как измерительным прибором.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, и поэтому большое место занимают игры. Это главным образом дидактические игры, т.е. игры, содержание которых способствует либо развитию отдельных мыслительных операций, либо освоению вычислительных приемов, навыков в беглости счета. Целенаправленное включение игры повышает интерес детей к математике, усиливает эффект самого обучения. Создание игровой ситуации приводит к тому, что дети, увлеченные игрой, незаметно для себя и без особого труда и напряжения приобретают определенные знания, умения и навыки. В старшем дошкольном возрасте у детей сильна потребность в игре, поэтому воспитатели детского сада включают ее в занятия по формированию элементарных математических представлений. Игры в совместной образовательной деятельности делают её эмоционально насыщенной, вносят бодрый настрой в детский коллектив, помогают эстетически воспринимать ситуацию, связанную с математикой.

Дидактическая игра – ценное средство воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у детей живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Дидактические игры предоставляют возможность развивать у детей произвольность таких психических процессов, как внимание и память. Игровые задания развивают у детей смекалку, находчивость, сообразительность. Многие из них требуют умения построить высказывание, суждение, умозаключение; требуют не только умственных, но и волевых усилий – организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры, подчинять свои интересы интересам коллектива.

Однако не всякая игра имеет существенное образовательное и воспитательное значение, а лишь та, которая приобретает характер познавательной деятельности. Дидактическая игра обучающего характера сближает новую, познавательную деятельность ребенка с уже привычной для него, облегчая переход от игры к серьезной умственной работе.

Дидактические игры особенно необходимы в обучении и воспитании детей шестилетнего возраста. В них удается сконцентрировать внимание даже самых инертных детей. Вначале дети проявляют интерес только к игре, а затем и к тому учебному материалу, без которого игра невозможна. Чтобы сохранить саму природу игры и в то же время успешно осуществлять

обучение ребят математике, необходимы игры особого рода. Они должны быть организованы так, чтобы в них: во-первых, в качестве способа выполнения игровых действий возникала объективная необходимость в практическом применении счета; во-вторых, содержание игры и практические действия были бы интересными и предоставляли возможность для проявления самостоятельности и инициативы детей.

Можно выделить следующие особенности игры для дошкольников:

1. Игра наиболее доступна и ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста.

2. Игра также эффективное средство формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств.

3. Все психологические новообразования берут начало в игре

4. Игра способствует формированию всех сторон личности ребенка, приводит к значительным изменениям в его психике.

5. Игра – важное средство умственного воспитания ребенка, где умственная активность связана с работой всех психических процессов.

На всех ступенях дошкольного детства игровому методу на занятиях отводится большая роль. Следует отметить, что термином «обучающая игра» (хотя слово «обучающая» можно считать синонимом слова «дидактическая») подчеркивается использование игры как метода обучения, а не закрепления или повторения уже усвоенных знаний.

Дидактические игры включаются непосредственно в содержание занятий как одного из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре занятий по формированию элементарных математических представлений определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений. В младшей группе, особенно в начале года, всё занятие должно быть проведено в форме игры. Дидактические игры уместны и в конце занятия для воспроизведения, закрепления ранее изученного.

В формировании у детей математических представлений широко используются занимательные по форме и содержанию разнообразные дидактические игровые упражнения.

Дидактические игры делятся:

- на игры с предметами;
- на настольно-печатные игры;
- на словесные игры.

Также при формировании элементарных представлений у дошкольников можно использовать: игры на плоскостное моделирование (Пифагор, Танграм и т.д.), игры головоломки, задачи-шутки, кроссворды, ребусы, развивающие игры.

Не смотря на многообразие игр, их главной задачей должно быть развитие логического мышления, а именно умение устанавливать простейшие закономерности: порядок чередования фигур по цвету, форме, размеру. Этому способствуют и игровые упражнения на нахождение пропущенной в ряду фигуры.

Также необходимым условием, обеспечивающим успех в работе, является творческое отношение воспитателя к математическим играм: варьирование игровых действий и вопросов, индивидуализация требований к детям, повторение игр в том же виде или с усложнением.

Широкое использование специальных обучающих игр важно для пробуждения у дошкольников интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, общего умственного развития.

Приведем подборку дидактических игр, занимательных задачек и упражнений по формированию элементарных математических представлений у дошкольников.

Дидактические игры для детей второй младшей группы (ориентировка во времени)

«Детский сад»

Цель: закрепить знания о частях суток.

Материал. Мяч.

Содержание. Ведущий начинает сразу и бросает мяч одному из играющих:

Утром я пришла в детский сад, а вернулась домой . . .

Мы делаем зарядку . . .

Мы занимаемся . . .

Аналогично можно проводить игру о временах года.

«Какой день недели»

Цель: развивать память при запоминании названий и последовательности дней недели.

Ход: Воспитатель читает детям четверостишья, подкрепляя пальчиковой гимнастикой.

Много разных дней недели,

Птицы нам про них пропели.

В понедельник соловей

Пел, что нет прекрасней дней.

А во вторник пела птица -

Желтобокая синица.

Ворон каркнул, что всегда

Лучшим днем была среда.

Воробей чирикать стал,

Что в четверг он в лес летал.
Две голубки ворковали,
Воскресенье обсуждали.

Птички дни недели знают,
Нам запомнить помогают.

Дидактические игры для детей подготовительной к школе группы (ориентировка во времени)

«Успей вовремя»

Цель: продолжать закреплять понятие времени, развивать чувство времени, учить регулировать свою деятельность в соответствии с временным интервалом, воспитывать любознательность.

Материалы: материалы игры «Колумбово яйцо», песочные часы.

Ход. На столе у воспитателя картинкой вниз лежит 10 карточек (из игры «Колумбово яйцо»). Дети разбиваются на пары. Воспитатель предлагает взять конверты с разрезанными частями и собрать из них картинку за 3 минуты (показывает песочные часы). Воспитатель проверяет, все ли дети успели выполнить задание, и напоминает о важности умения укладываться в заданное время.

«Тик-так»

Цель: продолжать учить определять форму предметов и их частей на примере макета часов, познакомить с часами, учить устанавливать время на макете часов, воспитывать интерес к играм.

Материалы: будильник, наручные часы, настенные часы с кукушкой.

Ход. На столе у воспитателя под салфеткой разные виды часов: будильник, наручные часы, настенные часы с кукушкой.

Воспитатель читает стихотворение:

Петушок

«Кукареку-кукареку!»

Звонко петушок поет.

Озарило солнцем реку, в небе облако плывет.

Просыпайтесь, звери, птицы!

Принимайтесь за дела.

На траве роса искрится,

Ночь июльская прошла.

Как будильник настоящий,

Разбудил вас петушок.

Распушил он хвост блестящий

И расправил гребешок.

Воспитатель выясняет у детей, какие приборы придумал человек для измерения времени. (Часы). Затем снимает салфетку с разных видов часов и загадывает загадки. Дети показывают отгадки.

Ежедневно в семь утра
Я трещу
Вставать пора! (Будильник)

Живет в резной избушке
Веселая кукушка.
Она кукует каждый час
И ранним утром будит нас. (Настенные часы с кукушкой)

Дидактические игры для детей подготовительной к школе группы (ориентировка в пространстве)

«Поможем Элли вернуться домой»

Цель: закреплять умение ориентироваться в пространстве с помощью условных обозначений на плане, определять направление движения объектов, отражать в речи их пространственное положение

Материалы: альбомный лист с изображением плана, конверты с заданиями.

Ход. Воспитатель напоминает детям отрывок из сказки, в котором девочка Элли с другом Тотошкой после урагана попала в другую страну. Воспитатель предлагает детям помочь ей вернуться домой. Вместе с детьми он рассматривает план возвращения домой.

Взрослый обращает внимание детей на то, что путь Элли обозначен на плане цифрами, а в группе – конвертами с заданиями. Дети находят на плане цифру 1, а в группе – конверт с цифрой 1 (в котором размещен текст с заданием на счет).

Затем предлагает найти на плане цифру 2 и определить, в каком направлении надо нарисовать стрелку (слева направо из нижнего левого угла в нижний правый угол). Дети находят в группе конверт с цифрой 2 (с заданием).

Аналогично дети находят конверты с цифрами 3, 4 и 5, рисуют стрелки и выполняют задания последовательно.

«Времена года»

Цель: закреплять представления о временах года и месяцах осени.

Материалы: модель времени года.

Ход. Воспитатель показывает детям модель «Времена года»: квадрат, разделенный на 4 части (времена года), окрашенные в красный, зеленый, голубой и желтые цвета. Желтой сектор разделен еще на 3 части, окрашенные в светло-желтый, желтый и желто-коричневый.

Воспитатель спрашивает у детей: «Сколько всего времен года? Назовите их по порядку. (Показывает времена года на модели, уточняя цвет.)

Покажите на модели осень. На сколько частей разделено это время года? Как вы думаете, почему здесь 3 части? Какие месяцы осени вы знаете? Последний месяц осени – ноябрь. Назовите месяцы осени по порядку (сентябрь, октябрь, ноябрь)». Воспитатель показывает месяцы на модели.

«Составь неделю»

Цель: закреплять умение последовательно называть дни недели.

Материалы: два набора с карточками от 1 до 7, музыкальное сопровождение.

Ход. Дети делятся на две команды по набору карточек с цифрами от 1 до 7. Воспитатель предлагает детям построиться в шеренгу, образуя неделю: первым встает ребенок, у которого на карточке написана цифра 1 (понедельник), вторым, у которого на карточке – цифра 2 и т.д. Затем дети называют дни недели по порядку и показывают соответствующие карточки с цифрами.

Дети под музыку по заданию воспитателя выполняют различные движения, а по ее окончанию строятся в шеренгу, образуя неделю начиная со вторника. Затем дети составляют неделю, начиная с четверга и т.д. Игра повторяется 2-3 раза. После выполнения каждого задания дети по порядку называют дни недели начиная с заданного дня. За правильно выполненное задание команда получает звездочку.

В конце игры подсчитывается количество звездочек и определяется победитель.

Дидактические игры для детей подготовительной к школе группы (количество и счет)

«На зарядку становись»

Цель: совершенствовать навыки счета в пределах 20.

Материалы: картинки с изображением мышат (у 15 мышат на майках написаны цифры).

Ход. На доске располагают 20 картинок с изображением мышат. У 15 мышат на майках написаны цифры. Воспитатель предлагает детям дать номера остальным спортсменам (от 16 до 20). При этом воспитатель уточняет, какая цифра обозначает количество десятков и единиц, и вместе с детьми пересчитывает спортсменов.

Затем зачитывает стихотворение:

Двадцать спортсменов бегут на зарядку,

Но не желают бежать по порядку.

Последний, случается, первым придет –

Такой вот бывает неправильный счет.

В заключение воспитатель предлагает детям пересчитать спортсменов в обратном порядке.

«Назови предыдущее и последующее число»

Цель: научить называть предыдущее и последующее число для каждого числа натурального ряда в пределах 10

Материалы: карточки с изображением кругов (от 1 до 10), наборы из 10 карточек с кругами (от 1 до 10).

Ход. У каждого ребенка карточка с изображением кругов (от 1 до 10) и набор из 10 карточек с кругами (от 1 до 10).

Воспитатель объясняет детям: «У каждого числа есть два соседа-числа: младшее меньше на один, оно стоит впереди и называется предыдущим числом; старшее больше на один, оно стоит впереди и называется последующим числом. Рассмотрите свои карточки и определите соседей своего числа».

Дети находят предыдущее и последующие числа к изображенному на карточке числу кругов и закрывают пустые квадраты карточкой с определенным количеством кругов.

После выполнения задания дети объясняют, какое число предыдущее и последующее к обозначенному числу у них на карточке и почему эти числа стали соседями.

Дидактические игры для детей подготовительной к школе группы (геометрическая форма)

«Мастерим геометрические фигуры»

Цель: развивать умение конструировать геометрические фигуры по словесному описанию и перечислению характерных свойств.

Материалы: наборы счетных палочек, веревочки (шнурки).

Ход. Воспитатель читает стихи, а дети делают геометрические фигуры из веревочек и счетных палочек.

Жили-были два брата:

Треугольник с квадратом.

Старший – квадратный,

Добродушный, приятный.

Младший – треугольный,

Вечно недовольный.

Тот кричит ему:

- Смотри,

Ты полней меня и шире,

У меня углов лишь три,

У тебя же их четыре.

Дети из счетных палочек моделируют квадраты и треугольники, затем называют фигуры.

Но настала ночь, и к брату,

Натыкаясь на углы,

Младший лезет воровато

Срезать старшему углы.

Уходя, сказал:

- Приятных

Я желаю тебе снов!

Спать ложился ты квадратом,

А проснешься без углов!

Воспитатель уточняет у детей, какая фигура получится, если у квадрата срезать углы. (Круг). Дети делают круги из веревочек.

Но наутро младший брат
Страшной мести был не рад.
Поглядел – а (и) нет квадрата.
Онемел... Стоит без слов..
Вот так месть. Теперь у брата
Восемь новеньких углов!

Дети составляют восьмиугольник. Затем называют все сделанные геометрические фигуры.

«Нарисуй квадрат»

Цель: продолжать развивать представления о геометрических фигурах и умение зарисовывать их на листе бумаги в клетку.

Материалы: тетрадные листы в клетку, простые и цветные карандаши.

Ход. Воспитатель загадывает детям загадку:

Четыре есть у нас угла,
Четыре стороны.

Все стороны равны у нас
И все углы равны (квадрат).

Воспитатель предлагает детям нарисовать квадраты разных цветов и показывает последовательность рисования: «От точки вправо нужно провести прямую линию, равную двум клеткам, вниз провести еще одну прямую линию, равную двум клеткам, затем влево еще одну такую же линию и вверх до исходной точки. От верхнего правого угла квадрата вправо надо отсчитать три клетки и нарисовать еще один такой же квадрат».

Дети в тетрадях от предыдущего задания отсчитывают вниз четыре клетки, ставят точку и рисуют квадраты простым карандашом до конца строки.

Затем воспитатель показывает на доске прием штриховки квадрата сверху вниз, не отрывая руки.

Дети заштриховывают квадраты разными цветами

Дидактические игры для детей подготовительной к школе группы (величина)

«Посадим ели»

Цель: совершенствовать навыки определения величины предметов на глаз.

Материалы: счетные палочки, ватман, рисованный домик и ели.

Ход. Воспитатель показывает детям изображение дома и «сажает» возле него ель. Затем предлагает ребятам подобрать ели такой же высоты (из предложенных на подносе) для озеленения двора.

Предварительно уточняет: «Как узнать высоту ели? (Измерить). Чем можно измерить высоту ели? (Палочкой, она будет являться условной

мерой). Как вы думаете, сколько раз уложится счетная палочка в высоте ели?».

Вызванный ребенок измеряет высоту ели (без остатка).

Воспитатель спрашивает у детей: «Чему равна высота ели? (Двум счетным палочкам). Какой высоты нужно подобрать ели для озеленения двора? (Высота ели должна быть равна двум счетным палочкам)».

Воспитатель уточняет правила измерения: «Приложите меру к основанию ели и отметьте конец меры. К этой точке опять приложите меру. И так до конца ели».

Дети подбирают ели заданной высоты, измеряя их палочкой.

Выбранные ели дети наклеивают вокруг дома на ватман.

«Решаем задачи бабушки Загадушки»

Цель: продолжать знакомить с монетами достоинством 1, 2, 5, 10 рублей, их набором и разменом.

Материалы: монеты достоинством 1,2,5,10 рублей

Ход. Воспитатель предлагает детям решить задачу бабушки Загадушки: «У меня было 10 рублей. На базаре я купила бублик за два рубля. Сколько денег у меня должно остаться после покупки?».

Дидактические игры для детей старшей группы (ориентировка в пространстве)

«Рисуем дорожку к участку»

Цель: развивать умение ориентироваться в пространстве с помощью условных обозначений и схем.

Материалы: листы бумаги с изображением плана территории д\сада (здание и участок д\сада).

Ход. У детей листы бумаги с изображением плана территории д\сада (здание и участок д\сада). Воспитатель предлагает детям помочь Петрушке найти дорогу к участку и дает указания:

- придумайте, как мы будем обозначать направления движения. (прямой линией со стрелкой);
- положите треугольник посередине листа;
- проведите прямую линию со стрелкой от прямоугольника до треугольника;
- положите круг посередине одной из боковых сторон листа (участок другой группы).

Проведите прямую линию со стрелкой от треугольника до круга.

- уточните дальнейшее направление движения до участка;
- проведите прямую линию со стрелкой от круга к участку.

Затем дети по очереди рассказывают о направлении движения от д\сада до участка, используя пространственные понятия.

«Линии и точки»

Цель: развивать умение ориентироваться на листе бумаги в клетку, развивать внимание, мыслительные операции, воображение.

Материалы: тетрадные листы в крупную клетку, цветные карандаши.

Ход. Воспитатель раздает листы в клетку и карандаши и просит детей украсить «коврики для гномов». Затем на доске цветным мелом проводит линии слева направо и сверху вниз, называя их направление, и уточняет: «Что образуют линии (клеточки)? Клеточки помогают расположить рисунок ровно. В центре клеточки и на пересечении линий можно поставить точки (Показывает несколько вариантов). А теперь давайте украсим коврики для гномов с помощью цветных линий, клеточек и точек».

Дидактические игры для детей старшей группы (количество и счет)

«Сосчитай правильно»

Цель: упражнять в счете предметов по осязанию.

Материал: Карточки с нашитыми на них в ряд пуговицами от 2 до 10.

Ход. Дети становятся в ряд, руки держат за спиной. Ведущий раздает всем по одной карточке. По сигналу: «Пошли, пошли» - дети передает друг другу слева направо карточки. По сигналу «Стоп!» - перестают передавать карточки. Затем ведущий называет числа «2 и 3», а дети, в руках которых карточка с таким же числом пуговиц, показывают ее.

Правила игры. Считать пуговицы можно только за спиной. Если ребенок ошибся, он выходит из игры, его место занимает другой ребенок. Игра продолжается.

«Считаем по порядку»

Цель: закреплять умение отвечать на вопросы «Сколько?», «Который по счету?», «На каком месте?».

Материалы: веер.

Ход. Воспитатель показывает детям веер, состоящий из 8 разноцветных лепестков, и предлагает посчитать эти лепестки. Затем обращает внимание на то, что лепестки разного цвета, и дает задание посчитать их по порядку. Воспитатель просит детей запомнить расположение лепестков и закрыть глаза. В это время он убирает один лепесток. Дети закрывают глаза и определяют, какого лепестка не хватает и где он был расположен (который по счету).

Игра продолжается 2-3 раза, каждый раз порядок лепестков восстанавливается.

Дидактические игры для детей старшей группы (ориентировка во времени)

«Назови сутки»

Цель: закреплять представления о частях суток (утро, день, вечер, ночь)

Материалы: карточки, с изображением частей суток.

Ход. Воспитатель вместе с детьми выясняет, из скольких частей состоят сутки, предлагает назвать их, показать соответствующие картинки и выложить их в правильной последовательности (утро, день, вечер, ночь).

Взрослый предлагает составить сутки и называет одну из частей суток. Дети перечисляют остальные части суток и показывают соответствующие картинки. Игра повторяется 2-3 раза.

«Живая неделя»

Цель: закреплять умение последовательно называть дни недели, определять, какой день недели сегодня, какой был вчера, какой будет завтра.

Материалы: карточки с цифрами от 1 до 7, музыкальное сопровождение.

Ход. У детей карточки с кругами (от 1 до 7). По заданию ведущего дети под музыку выполняют различные движения. По ее окончании выстраиваются в ряд в соответствии с количеством кругов на карточке, обозначающих дни недели. Проверка осуществляется перекличкой. Игра повторяется 2-3 раза со сменой карточек.

Дидактические игры для детей старшей группы (величина)

«Посадим елочки в ряд»

Цель: продолжать развивать умение сравнивать до шести предметов по высоте и раскладывать их в убывающем и возрастающем порядке, результаты сравнения обозначать словами: «самый высокий», «ниже», «еще ниже»... «самый низкий» (и наоборот).

Материалы: фигурки елочек с нарастающей величиной.

Ход. Воспитатель предлагает детям расставить елочки в ряд, начиная с самой низкой и заканчивая самой высокой (предварительно дети вспоминают правила раскладывания предметов). После выполнения задания дети рассказывают о высоте елочек в ряду.

Затем ребята выстраивают елочки в обратном порядке, начиная с самой высокой и заканчивая самой низкой.

«Найдем шарфики для Незнайки и Карандаша»

Цель: Продолжать развивать глазомер и умение находить предметы одинаковой ширины, равной образцу.

Материалы: фланелеграф, плоскостные изображения предметов одежды Незнайки (шарфы одинаковой длины и цвета, но разной ширины).

Ход. На детских кроватках и у воспитателя на столе разложены наборы шарфиков (по 4 шт.) одинаковой длины и цвета, но разной ширины. У детей по одному шарфику, равному по ширине одному из четырех шарфиков.

Вызванному ребенку воспитатель предлагает найти шарфик такой же ширины среди шарфиков, лежащих на столе, и проверить правильность выбора путем непосредственного сравнения шарфиков.

Затем воспитатель просит детей запомнить ширину своих шарфиков и найти на кроватках шарфики такой же ширины. Дети проверяют правильность выполнения задания путем непосредственного сравнения шарфиков.

Занимательные задачи

1. Сколько ушей у трёх мышей?

2. Сколько лап у двух медвежат?
3. У семи братьев по одной сестре. Сколько всего сестёр?
4. У бабушки Даши внучка Маша, кот Пушок и собака Дружок. Сколько всего внуков у бабушки?
5. Над рекой летели птицы: голубь, щука, 2 синицы, 2 стрижа и 5 угрей. Сколько птиц? Ответ скорей!
6. Горело 7 свечей. 2 свечи погасили. Сколько свечей осталось? (2, остальные сгорели)
7. В корзине три яблока. Как поделить их между тремя детьми так, чтобы одно яблоко осталось в корзине? (Отдать одно яблоко вместе с корзиной.)
8. На берёзе три толстых ветки, на каждой толстой ветке по три тоненьких веточки. На каждой тоненькой веточке по одному яблочку. Сколько всего яблок? (Нисколько - на берёзе яблоки не растут.)

Задачи в стихах

1. Яблоки с ветки на землю упали.
Плакали, плакали, слезы роняли.
Таня в лукошко их собрала.
В подарок друзьям своим принесла:
Два Сережке, три Антошке,
Катерине и Марине,
Оле, Свете и Оксане,
Самое большое - маме.
Говори давай скорей,
Сколько Таниных друзей?
2. С неба звездочка упала,
В гости к детям забежала.
Две кричат во след за ней:
«Не забудь своих друзей!».
Сколько ярких звезд пропало,
С неба звездного упало?
3. Скоро праздник. Новый год,
Встанем в дружный хоровод.
Звонко песенку споем,
Всех поздравим с этим днем.
Приготовим всем подарки,
Этот праздник очень яркий.
Кате, Маше и Аленке
Мы подарим по Буренке,
А Андрюше и Витюше –
По машине и по груше.
Саша будет рад Петрушке
И большой цветной хлопушке.

Ну а Танечке - Танюше –
Бурый мишка в сером плюше.
Вы, друзья, гостей считайте,
Имена их называйте.

4. Решила старушка ватрушки испечь.
Поставила тесто да печь затопила.
Решила старушка ватрушки испечь,
А сколько их надо — совсем позабыла.
Две штучки — для внучки,
Две штучки — для деда,
Две штучки — для Тани,
Дочурки соседа...
Считала, считала, да сбилась,
А печь-то совсем протопилась!
Помоги старушке сосчитать ватрушки.

5. В рыбьем царстве к осетру
Приплывают поутру
Три молоденькие щучки,
Чтоб ему почистить щечки,
А четыре чебака
Моют брюхо и бока.
Посчитай-ка, детвора,
Сколько слуг у осетра?

6. Жили-были у жилета
Три петли и два манжета.
Если вместе их считать,
Три да два, конечно, пять!
Только, знаешь,
в чём секрет?
У жилета нет манжет!

7. Шесть орешков мама-свинка
Для детей несла в корзинке.
Свинку ёжик повстречал
И ещё четыре дал.
Сколько тут орехов свинка
Деткам принесла в корзинке?

8. Три зайчонка, пять ежат
Ходят вместе в детский сад.
Посчитать мы вас попросим,
Сколько малышей в саду.

9. Пять пирожков лежало в миске.
Два пирожка взяла Лариска,
Еще один стащила киска.

А сколько же осталось в миске?
10. У нашей кошки пять котят,
В лукошке рядышком сидят.
А у соседской кошки - три!
Такие милые, смотри!
Помогите сосчитать,
Сколько будет три и пять?
11. Семь гусей пустились в путь.
Два решили отдохнуть.
Сколько их под облаками?
Сосчитайте, дети, сами.
12. Яблоки в саду поспели,
Мы отведать их успели
Пять румяных, наливных,
Два с кислинкой.
Сколько их?
13. На забор взлетел петух,
Повстречал ещё там двух.
Сколько стало петухов?
14. Три цыпленка стоят,
На скорлупки глядят.
Два яичка в гнезде
У наседки лежат.
Сосчитай поверней,
Отвечай поскорей:
Сколько будет цыплят
У наседки моей?
15. Шесть веселых медвежат
За малиной в лес спешат,
Но один из них устал,
А теперь ответ найди:
Сколько мишек впереди?
16. Расставил Андрюшка
В два ряда игрушки.
Рядом с мартышкой –
Плюшевый мишка.
Вместе с лисой –
Зайка косой.
Следом за ними –
Ёж и лягушка.
Сколько игрушек
Расставил Андрюшка?
17. Дарит бабушка лисица

Трём внучатам рукавицы:
«Это вам на зиму, внуки,
рукавичек по две штуки.
Берегите, не теряйте,
Сколько всех, пересчитайте?»
18. Подогрела чайка чайник,
Пригласила девять чаек,
«Приходите все на чай.»
Сколько чаек, отвечай?

Упражнения

«Логическая задачка»

В этих упражнениях требуется решить логическую задачку согласно инструкции.

«Рулетка с шариками»

Внутренняя часть изображенной на экране рулетки поворачивается вместе с находящимися на ней шариками. Ребенку нужно повернуть рулетку столько раз, сколько потребуется для того, чтобы в каждом секторе стало одинаковое количество шариков. Примечание: чтобы повернуть рулетку на один сектор, требуется нажать зеленую кнопку в центре рулетки.

«Рулетка с цифрами»

Внутренняя часть изображенной на экране рулетки поворачивается вместе с находящимися на ней цифрами. Ребенку нужно повернуть рулетку столько раз, сколько потребуется для того, чтобы в каждом секторе стала одинаковая сумма чисел. Примечание: чтобы повернуть рулетку на один сектор, требуется нажать зеленую кнопку в центре рулетки.

«Стена с цифрами»

На рисунке к заданию изображена стена с цифрами. Требуется убрать ровно 3 «кирпичика» для того, чтобы на стене получилось 5 правильных примеров. Примечание: любой «кирпичик» можно убрать из стены просто, кликнув на нем компьютерной «мышкой».

«Ромашка с примерами»

На рисунке к заданию изображена ромашка с примерами. Не все примеры на ней решены верно. Если нажать на центр ромашки, то внутренняя часть ромашки повернется по часовой стрелке и примеры изменятся. Ребенку требуется совершить необходимое количество нажатий на центр ромашки для того, чтобы все примеры были решены правильно.

«Придумай задачу по мультфильму»

Ребенку требуется внимательно просмотреть короткий мультфильм и ознакомиться с инструкцией. После этого нужно придумать по сюжету мультфильма указанное в инструкции количество задач и из приведенных внизу примеров выбрать те, которые являются решением этих задач.

«Реши математическую задачку»

Ребенку нужно внимательно рассмотреть рисунок к заданию и ознакомиться с инструкцией. После этого выполнить задание по инструкции.

«Домики»

В этом упражнении ребенку надо вставить подходящие примеры в окна домиков по образцу. Для этого нужно сначала кликнуть компьютерной «мышкой» на том окошке, куда будет вставляться определенный пример, после этого кликнуть на этом примере и т.д.

«Придумай и реши задачу по картинке»

В этом упражнении требуется придумать и решить задачку по картинке.

«Математическая раскраска»

В этом задании требуется раскрасить картинку в подходящие цвета, решив все примеры.

«Лишний предмет»

Педагог выставляет на наборном полотне ряды геометрических фигур. В каждом ряду одна фигура отличается цветом (формой, размером). Дети должны найти «лишнюю» фигуру и объяснить, почему они так решили. За правильный ответ ребенок получает фишку.

«Назови следующее число»

Дети стоят в круге. Ведущий бросает мяч любому из детей и называет какое-нибудь число. Поймавший называет следующее число и возвращает мяч ведущему.

«Каких чисел недостает?»

Педагог произносит два числа, а дети должны назвать числа, которые находятся между ними. Например, воспитатель говорит: «1, 4». Дети показывают поочередно недостающие числа на карточках.

«Отгадай число»

Играют два ребенка (по одному из каждой команды). По заданию ведущего дети быстро называют числа (меньше 8, но больше 6; больше 5, но меньше 9 и т.д.). Ребенок, выполнивший требования игры, получает фишку, ответивший неправильно выбывает из игры.

«Кто отгадает?»

Педагог говорит: «Отгадайте, сколько грибочков в корзиночке. Их меньше трех, но больше одного». Ребенок, который ответил правильно получает фишку.

«Трамвай»

Педагог раздает детям по две карточки с числами. Ученик, который держит в руке большую карточку с числом 4, будет «трамваем №4». В трамвай «садутся» только те ученики (выстраиваются друг за другом), числа на карточках которых составляют в сумме число 4. Затем подходит следующий «трамвай №5», и в него «садутся» пары детей, у которых числа на карточках в сумме составляют 5.

«Арифметическое лото»

Дети становятся в круг. У ребят, стоящих по кругу, прикреплены карточки с числами от 0 до 10. Ведущий называет число 8. Тогда ученик, стоящий в кругу и имеющий число 8, обегает круг, чтобы «засалить» ученика с числом 2, которое дополняет 8 до 10. А ученик с «двойкой» должен обежать круг в ту сторону, что и «восьмерка», и встать на свое место. Если «8» не «засалила» «2», то ученик с восьмеркой становится в круг, а бывший ведущий - на его место.

«Назови фигуры»

На наборном полотне из различных геометрических фигур выложен человек Петрушка. Дети должны назвать эти фигуры. В дальнейшем можно подсчитать количество треугольников, квадратов и т. д.

«Отгадывание полученных чисел»

В этой игре отгадчик не должен угадывать задуманное играющим число. Он должен назвать число, которое получится у него в результате ряда арифметических действий, не зная числа, которое задумал партнёр, и ни о чем его не спрашивая. Задумать можно любое число, кроме нуля. Приводим несколько примеров:

«Пройди в ворота»

Два ребенка держатся за руки, изображая «ворота». В руках у них карточка с числом, состав которого изучается. Остальные ученики получают или карточки с числами, или мелкие предметы. По команде «Пройди в ворота» каждый ученик должен найти себе пару, причем такую, чтобы в сумме число предметов составляло число на воротах. Например, число над воротами 8. У ребенка три флажка. Он ищет ребенка с пятью флажками. В ворота проходят только те, кто правильно стал в пары.

«Составим поясок»

Детям предлагается разместить один за другим квадрат, треугольник, круг. В такой же последовательности они должны разложить за этими фигурами следующие такие же фигуры, затем еще раз повторить то же и т. д. В результате должен получиться разноцветный «поясок» из трех геометрических фигур, которые расположены в определенной последовательности. Педагог проверяет правильность выполнения задания. Выигрывает тот, кто ни разу не ошибся при составлении «пояска».

«Хлопки»

Педагог хлопает. Дети считают хлопки. Вызванный ребенок называет число хлопков и стрелкой на диске показывает соответствующее количество кружочков. Затем игра усложняется. Дети считают хлопки молча, каждый ставит самостоятельно стрелку на диске. После двух – трех повторений подводятся итоги. Выигрывают те ребята, которые не допустили ошибок.

«Три треугольника»

Как сложить из семи таких палочек три треугольника?

Много, мало, один.

Педагог называет слова «много», «мало», «один», а ребята должны показать соответствующее количество предметов.

«Разменяй монету»

Игру начинает педагог. Дети сидят вокруг стола с монетными кассами. Воспитатель выставляет монету, например 10 копеек. Ребенок, сидящий справа от него, выставляет любую монету, но меньшую достоинством, например 1 копейка, и считает, сколько копеек нужно добавить до 10 копеек. Следующий ребенок выставляет свою монету, например 5 копеек, и дополняет число 5 до 10.

«Кто больше назовет предметов?»

Педагог ставит перед детьми задание назвать предметы:

- а) определенной величины (высокие, низкие, широкие, узкие);
- б) определенной формы (треугольные, круглые, прямоугольные);
- в) изготовленные из определенного материала (стекла, дерева, металла).

За правильные ответы ребята получают фишки.

«Дорисуй»

На доске схематические рисунки. Играют два ребенка (по одному от каждой команды). Они должны дополнить каждый ряд кружочками до определенного числа (например, до 7). Побеждает команда, выполнившая задание правильно и быстро.

«Сколько предметов?»

В одной руке педагог держит часть предметов, остальные – в другой за спиной. Обращаясь к детям, педагог говорит: «У меня всего 6 кубиков, в правой руке – 4. Сколько кубиков в левой руке?». Кто первый ответит, может предлагать ученикам аналогичные задачи.

Составление геометрических фигур

Составить 2 равных треугольника из 5 палочек.

Составить 2 равных квадрата из 7 палочек.

Составить 3 равных треугольника из 7 палочек.

Составить 4 равных треугольника из 9 палочек.

Составить 3 равных квадрата из 10 палочек.

Из 5 палочек составить квадрат и 2 равных треугольника.

Из 9 палочек составить квадрат и 4 треугольника.

Из 9 палочек составить 2 квадрата и 4 равных треугольника (из 7 палочек составляют 2 квадрата и делят на треугольники).

Составление геометрических фигур

Цель: упражнять в составлении геометрических фигур на плоскости стола, анализе и обследовании их зрительно-осязаемым способом.

Материал: счётные палочки (15-20 штук), 2 толстые нитки (длина 25-30см).

Ход.

Составить квадрат и треугольник маленького размера.

Составить маленький и большой квадраты.

Составить прямоугольник, верхняя и нижняя стороны которого будут равны 3 палочкам, а левая и правая – 2.

Составить из ниток последовательно фигуры: круг и овал, треугольники. Прямоугольники и четырёхугольники.

Игры с геометрическими фигурами

«Помоги Чебурашке найти и исправить ошибку»

Ребёнку предлагается рассмотреть, как расположены геометрические фигуры, в какие группы и по какому признаку объединены, заметить ошибку, исправить и объяснить. Ответ адресовывается Чебурашке (или любой другой игрушке). Ошибка может состоять в том, что в группе квадратов может оказаться треугольник, а в группе фигур синего цвета – красная.

«Только одно свойство»

Цель: закрепить знание свойств геометрических фигур, развивать умение быстро выбрать нужную фигуру, охарактеризовать её.

Ход. У двоих играющих по полному набору геометрических фигур. Один кладёт на стол любую фигуру. Вторым играющим должен положить на стол фигуру, отличающуюся от неё только одним признаком. Так, если первый положил жёлтый большой треугольник, то вторым кладёт, например, жёлтый большой квадрат или синий большой треугольник. Игра строится по типу домино.

«Найди и назови»

Цель: закрепить умение быстро находить геометрическую фигуру определённого размера и цвета.

Ход. На столе перед ребёнком раскладываются в беспорядке 10-12 геометрических фигур разного цвета и размера. Ведущий просит показать различные геометрические фигуры, например: большой круг, маленький синий квадрат и т.д.

«Чудесный мешочек»

Ход. В мешочке находятся предметы разных геометрических фигур. Ребенок обследует их, ощупывает и называет фигуру которую хочет показать. Усложнить задание можно, если ведущий просит найти в мешочке какую-то конкретную фигуру. При этом ребенок последовательно обследует несколько фигур, пока не отыщет нужную. Этот вариант задания выполняется медленнее. Поэтому целесообразно, чтобы чудесный мешочек был у каждого ребенка.

«Найди такой же»

Ход. Перед детьми лежат карточки, на которых изображены три-четыре различные геометрические фигуры. Воспитатель показывает свою карточку (или называет, перечисляет фигуры на карточке). Дети должны найти такую же карточку и поднять ее.

«Кто больше увидит?»

Ход. На доске в произвольном порядке расположены различные геометрические фигуры. Дошкольники рассматривают и запоминают их. Ведущий считает до трех и закрывает фигуры. Детям предлагают назвать как можно больше фигур, размещенных на фланелеграфе. Чтобы дети не повторяли ответы товарищей, ведущий может выслушивать каждого ребёнка отдельно. Выигрывает тот, кто запомнит и назовет больше фигур, он становится ведущим. Продолжая игру, ведущий меняет количество фигур.

«Посмотри вокруг»

Цель: помогает закрепить представления о геометрических фигурах, учит находить предметы определенной формы.

Ход. Игра проводится в виде соревнования на личное или командное первенство. В этом случае группа делится на команды. Ведущий (им может быть воспитатель или ребенок) предлагает назвать предметы круглой, прямоугольной, квадратной, четырехугольной формы, форму предметов, не имеющих углов, и т.д. За каждый правильный ответ играющий или команда получает фишку, кружок. Правилами предусматривается, что нельзя называть два раза один и тот же предмет. Игра проводится в быстром темпе. В конце игры подводятся итоги, называется победитель, набравший наибольшее количество очков.

«Геометрическая мозаика»

Цель: предназначена для закрепления у детей знания о геометрических фигурах, формирует умение преобразовывать их, развивает воображение и творческое мышление, учит анализировать способ расположения частей, составлять фигуру, ориентироваться на образец.

Ход. Организуя игру, воспитатель заботится об объединении детей в одну команду в соответствии с уровнем их умений и навыков. Команды получают задания разной трудности на составление изображения предмета из геометрических фигур: работа по готовому расчлененному образцу, работа по нерасчлененному образцу, работа по условиям (собрать фигуру человека – девочка в платье), работа по собственному замыслу (просто человека). Каждая команда получает одинаковые наборы геометрических фигур. Дети должны самостоятельно договориться о способах выполнения задания, о порядке работы, выбрать исходный материал. Каждый играющий в команде по очереди участвует в преобразовании геометрической фигуры, добавляя свой элемент, составляя отдельные элементы предмета из нескольких фигур. В заключении игры дети анализируют свои фигуры, находят сходства и различия в решении конструктивного замысла.

«Найди свой домик»

Ход. Дети получают по одной модели геометрической фигуры и разбегаются по комнате. По сигналу ведущего все собираются у своего домика с изображением фигуры. Усложнить игру можно переместив домик. Детей учат видеть геометрическую форму в окружающих предметах: мяч, арбуз – шар, тарелка, блюдце, обруч – круг, крышка стола, стена, пол,

потолок, окно – прямоугольник, платок – квадрат; косынка – треугольник; стакан – цилиндр; яйцо, кабачок – овал.

«Величина»

Что бывает широкое (длинное, высокое, низкое, узкое)

Цель: уточнить представление детей о величине предметов, учит находить сходство предметов по признаку величины.

Ход. Взрослый говорит: «Предметы, которые нас окружают, бывают разной величины: большие, маленькие, длинные, короткие, низкие, высокие, узкие, широкие. Мы видели много разных по величине предметов. А сейчас мы поиграем так: я буду называть одно слово, а ты будешь перечислять, какие предметы можно назвать этим одним словом». В руках у взрослого мяч. Он бросает его ребёнку и говорит слово. Например:

Взрослый: – Длинный.

Ребёнок: – Дорога, лента, верёвка и т.д.

«Игра с двумя наборами»

Цель: учить детей сравнивать предметы по величине путём накладывания одного на другой, находить два предмета одинаковой величины.

Материал: две одинаковые пирамидки.

Ход. «Давай вместе поиграем», - обращается взрослый к ребёнку и начинает снимать кольца с пирамидки, предлагая ребёнку сделать то же.

«А теперь найди такое же кольцо», - говорит взрослый и показывает одно из колец. Когда ребёнок выполнит это задание, взрослый предлагает сравнить кольца путём накладывания, а затем продолжить игру с кем-либо из детей.

«Назови геометрическую фигуру»

Цель: учить зрительно обследовать, узнавать и правильно называть плоскостные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал).

Материал: таблицы с геометрическими фигурами. На каждой таблице контурные изображения двух-трёх фигур в разных положениях и сочетаниях.

Ход. Игра проводится с одной таблицей. Остальные можно закрыть чистым листом бумаги. Взрослый предлагает внимательно рассмотреть геометрические фигуры, движением руки обвести контуры фигур, назвать их. На одном занятии можно показать ребёнку 2-3 таблицы.

«Найди предмет такой же формы»

Ход. У взрослого имеются нарисованные на бумаге геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник и т.д. Он показывает ребёнку одну из фигур, например круг. Ребёнок должен назвать предмет такой же формы.

Все занятия в детском саду по формированию элементарных математических представлений строятся на наглядности, поэтому и раздаточный, и демонстрационный материал должен быть разнообразным и

художественно оформлен, отвечать эстетическим требованиям. Привлекательность имеет огромное значение в обучении – с красивыми пособиями детям заниматься интереснее. Чем ярче и глубже детские эмоции, тем полнее взаимодействие чувственного и логического мышления, тем более интенсивно проходит занятие и более успешно усваиваются детьми знания.

При проведении занятий очень важно соблюдать ряд правил: материала должно быть в достаточном количестве на каждого ребенка и имеется запасной материал; он должен быть различным на каждом занятии; понятен детям (заяц должен быть зайцем, шишка – шишкой, морковка – морковкой); пособия нужно подбирать соответственно друг другу (белки – шишки, зайцы – морковки, цветочки – бабочки и т.д.).

Родителей и педагогов всегда волнует вопрос, как обеспечить полноценное развитие ребенка в дошкольном возрасте, как правильно подготовить его к школе. Мы считаем, что одним из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению является уровень развития математических и коммуникативных способностей. Математика - это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей. Известно и то, что от эффективности математического развития ребенка в дошкольном возрасте зависит успешность обучения математике в начальной школе.

Среди учебных предметов, вызывающих трудности в усвоении, математика занимает особое место. Это обнаруживается уже в дошкольном возрасте, но особенно четко наблюдается в процессе обучения в начальной школе. Абстрактный характер математического материала, который необходимо анализировать, обобщать, делая определенные выводы, недостаточное владение математической памятью создают особые трудности в освоении математики. Содержание учебного материала по отдельным разделам программы для многих детей оказывается непосильным, а медленный темп продвижения не позволяет им полностью усваивать программу в установленные сроки.

Математика для детей имеет наиболее важное значение в плане развития памяти и дальнейшего восприятия информации, в частности математической. Для более эффективного внедрения математики в сознание ребенка изучение ее должно начинаться, безусловно, в детском саду. Причем не надо бояться серьезных геометрических фигур и прочего. В этом возрасте мозг ребенка улавливает все до мелочей, и если порой малыш не все понимает, это не страшно, все равно какая-то часть учебного процесса закладывается у него в памяти, мозг начинает привыкать к новым данным. Постепенно, после повторений, ребенок с легкостью уже будет различать геометрические фигуры, научиться прибавлять и вычитать. Очень важно в этом плане иметь правильный подход, заниматься с ребенком только в игровой форме, методом проб и подсказок, иначе строгие занятия быстро

станут малышу скучным проведением времени и он не захочет больше к этому возвращаться. Игра и учеба хотя и являются разными видами деятельности, между ними имеются качественные различия, но при правильной организации они дополняют друг друга. Справедливо замечено еще Н.К. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается ничем не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы». Значит, задача педагога - сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности к учебной.

Почему же многим детям так трудно дается математика не только в начальной школе, но уже сейчас, в период подготовки к учебной деятельности? Попробуем ответить на этот вопрос и показать, почему общепринятые подходы к математической подготовке ребенка-дошкольника часто не приносят желаемых положительных результатов. В современных обучающих программах важное значение придается логической составляющей. Развитие логического мышления ребенка подразумевает формирование логических приемов мыслительной деятельности, а также умения понимать и прослеживать причинно-следственные связи явлений и умения выстраивать простейшие умозаключения на основе причинно-следственной связи. Чтобы ребенок, придя в школу, не испытывал трудности буквально с первых уроков и ему не пришлось учиться с нуля, уже сейчас, в дошкольный период, нужно готовить ребенка соответствующим образом.

Первые уроки языка и логики малыш получает в повседневной жизни. А если внести в эти «уроки» игровой элемент, точнее - придать вид увлекательной игры процессам классификации и образования множеств?

Для правильной организации занятий необходимо знать уровень логического развития детей. Хорошим помощником в этом может выступить методика, предлагаемая в книге Марии Фидлер «Математика уже в детском саду». Согласно данной методике, каждому ребенку в индивидуальном порядке демонстрируются изображения различных кувшинчиков, геометрических фигур, карточки с графическим изображением цветных контурных фигур, а затем предлагается выполнить ряд заданий.

1. а) Выбери красный кувшинчик;
б) выбери зеленый кувшинчик со звездочками;
в) выбери желтый кувшинчик в полоску с двумя ручками.
2. а) Выбери кувшинчик с одной ручкой;
б) выбери зеленый кувшинчик с одной ручкой;
в) выбери зеленый кувшинчик в цветочек с одной ручкой.
3. а) Выбери красную геометрическую фигуру;
б) выбери большой круг;

в) выбери большой синий тонкий квадрат.

Дополнительные вопросы:

1. Выбери маленькие и большие мячики. Размести их, окружив кольцами.

2. Выбери все толстые и все тонкие геометрические фигуры и окружи их кольцами.

II. 1. Расскажи все, что ты знаешь о сове (мишке, белочке, зайчике и проч.).

2. Скажи все, что ты знаешь об этой геометрической фигуре:

а) большой синий тонкий круг;

б) маленький желтый толстый треугольник.

3. Посмотри на картиночки со знаками рисуночного кода и скажи, какая геометрическая фигура находится в мешочке.

4. Нарисуй все, что ты знаешь об этой геометрической фигуре:

а) квадрат, маленький, красный, тонкий;

б) прямоугольник, большой, синий, толстый.

Дополнительные вопросы:

1. Выбери все квадраты и все толстые геометрические фигуры. Построй человека из треугольников.

2. Чем отличается квадрат от прямоугольника, что общего?

Метод диагностического исследования позволит отследить динамику логического развития у детей и поможет в дальнейшем планировать индивидуальную работу.

При подборе логических задач для дошкольников необходимо учитывать, что материал, используемый в логических задачах, должен быть знаком детям, степень сложности должна возрастать постепенно. В процессе решения логических задач у детей необходимо формировать достоверные знания. Наглядно-образное мышление детей-дошкольников, характер формируемых знаний требуют широкого использования наглядности: схем, моделей, рисунков [8]. Во время проведения непосредственно образовательной деятельности по формированию у детей математических представлений лучше всего использовать логические задачи в заключительной части.

А.Н. Чернобровкина [9] предлагает следующие виды логических задач по формированию математических представлений у дошкольников.

1. Логические задачи вида «Определи на картинке, сколько спряталось животных», начинают решать с объяснения детьми, что изображено на картинке, затем дети высказывают свои предположения с доказательствами. После чего выбирается правильный ответ, который еще раз объясняется.

2. Логические задачи на развитие умения производить анализ и синтез предметов производится поэтапно, как и поиск недостающего предмета. Вначале детям предлагается рассмотреть изображения, потом объясняется задание, после чего только дошкольники приступают к выполнению задания.

3. Логические задачи типа «Продолжите ряд» выполняются по этой же схеме, но вначале находится такое звено цепочки, которое повторяется на протяжении всего ряда, или имеется закономерность изменений.

4. Логические задачи на определение принадлежности одних предметов к другим (нахождение истинного высказывания) являются самыми сложными для детей. При решении этих задач детям предлагается использовать схемы. Схема может быть с картинками с изображением предметов, цифр или букв. После составления схемы дети путем рассуждения объясняют свое решение. Просматриваются все варианты решения, правильные и неправильные, исправляются ошибки. Во время исправления ошибок дети более активно включаются в интеллектуальную работу. Например,

покажи, что лишнее в этом ряду:



Вслед за А.Н. Чернобровкиной авторы статьи Н.Ю. Шлат, А.О. Орлов. [9] предлагают такие виды логических задач по формированию математических представлений у дошкольников:

1. Логическая задача «Мозаика» (на преобразование).

Цель: выявлять особенности развития произвольного внимания, памяти, развивать умения проводить сравнительный анализ объектов по образцу и по памяти, поиска наилучшего решения. Развивать умение воссоединять целое из частей. Формировать представления дошкольников о частях объектов.

2. Логическая задача «Последовательные картинки» (на развитие умения устанавливать зависимости и закономерности изменений объектов).

Цель: выявлять особенности вербального моделирования детьми последовательности событий; развивать умение отражать причинно-следственные связи и зависимости предметов и явлений.

3. Логическая задача «Найди лишнее» (на освоение детьми умственных действий сравнения, классификации, обобщения).

Цель: развивать умение классифицировать объекты, аналитические умения; развивать у детей умение последовательно рассуждать, ориентируясь на вербально представленное условие задачи.

4. Логическая задача «Мосты» (на «выведение» — выявление способности рассуждать).

Цель: развивать умение рассуждать, обосновывать свою точку зрения, проявлять смекалку и сообразительность. Способствовать формированию навыков счёта (в пределах десяти).

5. Логическая задача «Загадочные картинки» (на соотнесение карточек по смыслу для достижения результата умственных действий).

Цель: выявлять умения строить высказывания на основе особенностей вербального моделирования детьми свойств и отношений объектов; развивать умения анализировать информацию, представленную на карточке, умения моделировать зависимости.

6. Логическая игра «Найди нужное число» (на выполнение действий по правилу для достижения результата).

Цель: развивать умения соотносить, обобщать. Способствовать формированию навыков счёта (в пределах десяти).

7. Логическая игра «Путаница» (на выполнение действий по правилу с целью достижения результата).

Цель: развивать умения планировать свои действия, действовать по алгоритму, контролировать ход решения логической задачи; развивать пространственное мышление.

Рассмотрим примеры.

«Сложи квадрат»

Цель: развитие цветоощущения, усвоение соотношения целого и части; формирование логического мышления и умения разбивать сложную задачу на несколько простых.

Ход. Для игры нужно приготовить 36 разноцветных квадратов размером 80×80 мм. Оттенки цветов должны заметно отличаться друг от друга. Затем квадраты разрезать. Разрезав квадрат, нужно на каждой части написать его номер (на тыльной стороне).

Задания к игре:

разложить кусочки квадратов по цвету;

по номерам;

сложить из кусочков целый квадрат;

придумать новые квадратики.

«Которой игрушки не стало?»

Ход: Ведущий выставляет несколько разнородных игрушек. Дети внимательно рассматривают их, запоминают, где какая игрушка стоит. Все закрывают глаза, ведущий убирает одну из игрушек. Дети открывают глаза и определяют, какой, которой игрушки не стало. Например, спряталась машинка, она стояла третьей справа или второй слева. Правильно и полно ответивший становится ведущим.

А.В. Сидорова в своей статье предлагает логические игры для дошкольников.

«Путешествие»

Ход. Сказочный герой прислал письмо с карточками, на котором был показан маршрут. Письмо спрятано в группе, дети ищут его с помощью плана помещения. В ходе игры ребята узнают групповую мебель, определяют, на какие геометрические фигуры она похожа. Дети идут по маршруту, предложенному на плане, и находят карточки.

«Игра с кольцами», позволяющая разделить множество геометрических фигур, характеризующиеся карточками-отрицаниями.

Ход. В одно кольцо предполагается положить небольшие фигуры, а в другое – все фигуры одного цвета.

«Водители»

Ход. Воспитатель играет роль кондуктора и раздает детям билеты – геометрические фигуры. На сиденьях автобуса уже лежат такие же фигуры. Ребятам нужно найти свое место по билету. Задание можно усложнить, если на один или несколько стульчиков положить фигуры, отличающиеся хотя бы одним свойством. Дети определяют несоответствие и исправляют ошибку.

«Лабиринт»

Цель: научить детей «читать» знаки-символы (признаки геометрических фигур: цвет, размер, форма); развивать у детей практически-действенное мышление.

«Волшебное дерево»

Цель: направлена на развитие представлений детей о символическом изображении предметов; умений классифицировать фигуры по трем признакам и выделять основные признаки; пространственного представления, логического и образного мышления.

Ход. Воспитатель предлагает детям вырастить волшебное дерево (нарисованное разными цветами, для каждого ребенка), на котором вместо листьев – геометрические фигуры. Каждая веточка имеет свой цвет, и цвет «листочков» будет соответствовать цвету веточки. Дети выбирают нужную фигуру по цвету и располагают «листочки» на ветке, при этом обращают внимание на символы фигур - «листья» (форму, размер).

«Найди игрушку»

Ход. «Ночью когда в группе никого не было, - говорит воспитатель, – к нам прилетал Карлсон и принес в подарок игрушки. Карлсон любит шутить, поэтому он спрятал игрушки, а в письме написал, как их можно найти». Распечатывает конверт и читает: «Надо встать перед столом воспитателя, пойти прямо». Кто-то из детей выполняет задание, идет и подходит к шкафу, где в коробке лежит машина. Другой ребенок выполняет следующее задание: подходит к окну, поворачивается налево, приседает и за шторой находит игрушку.

«Путешествие по комнате»

Ход. Буратино с помощью ведущего дает детям задания: «Дойти до окна, сделай три шага вправо». Ребенок выполняет задание. Если оно выполнено успешно, то ведущий помогает найти спрятанный там фант.

Когда дети еще недостаточно уверенно могут изменять направление движения, количество направлений должно быть не больше двух. В дальнейшем количество заданий по изменению направления можно увеличить. Например: «Пройди вперед пять шагов, поверни налево, сделай еще два шага, поверни направо, иди до конца, отступи влево на один шаг». В развитии пространственных ориентировок, кроме специальных игр и заданий по математике, особую роль играют подвижные игры, физкультурные упражнения, музыкальные занятия, занятия по изобразительной деятельности, различные режимные моменты (одевание, раздевание, дежурства), бытовая ориентировка детей не только в своей групповой комнате, но и в помещении всего детского сада.

Приведем подборку **логических задачек** для дошкольников.

1. Выбери предмет не деревянный и не тяжёлый.



2. Все кошки любят молоко. Нина тоже любит молоко. Значит, Нина – это кошка.



3. Собака темнее кошки, лошадь темнее собаки. Кто темнее всех?

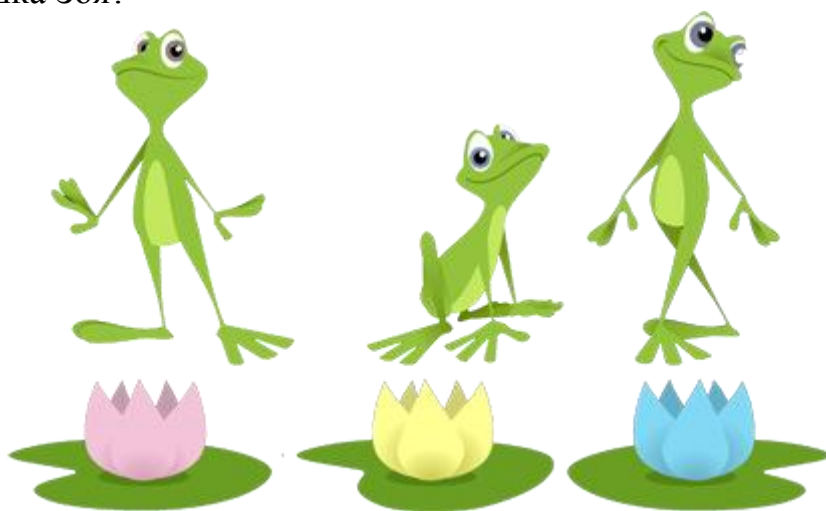


4. Гномы Превосходного Королевства могут говорить на лилипутском и на великанском языках. Из пяти гномиков трое говорят по-лилипутски и трое – по-великански. Сколько гномиков владеют обоими языками?

5. Заяц Коська купил на рынке килограмм овощей. Если это не оранжевые и не круглые овощи, то какие?

6. Дедушка Витя живёт не в жёлтом и не в высоком домике. Дедушка Коля живёт в домике, который левее всех. В каком домике живёт дедушка Сережа?

7. Лягушка Нина любит сидеть в розовых кувшинках. Лягушка Лёля предпочитает не розовые и не голубые кувшинки. Какие кувшинки любит лягушка Зоя?



8. Пингвины Пут, Дюк и Лит написали в зоопарке заявление на отпуск. Путь домой они проложили через разные океаны. Пингвин Пут поплывет не через Индийский и не через Атлантический океан, а пингвин Дюк поплывет не через Атлантический и не через Тихий. По какому океану пролегает путь домой пингвина Литы?



9. Все футболисты клуба «Зенит» тренируются по вторникам. Коля – футболист «Зенита». Значит, он тренируется по вторникам.

10. В детских тетрадках поселились три кляксы: синяя, чёрная и фиолетовая. Синяя клякса поселилась на букве К, а чёрная – не на букве З. На какой букве поселилась фиолетовая клякса?



11. Булочкин, Кефирчиков и Юнцов - артист цирка, актёр театра и актёр сериалов. Кто актёр театра, если Булочкин никогда не выступал на сцене, а Юнцов работает клоуном?



12. Никита, Володя и Саша - гонщики. Сегодня они выступают на чёрном, розовом и фиолетовом автомобилях. Определи цвет каждого автомобиля, если известно, что Саша едет на самом тёмном автомобиле, а машина Никиты не розового цвета.



13. Светочка, Петечка и Ромка получили в школе пятёрку, четвёрку и тройку. У кого какая оценка, если Ромка никогда не получает пятёрки, а Светочка похвасталась родителям четвёркой?



14. У футболиста, певца и художницы дома голубой, зелёный и коричневый телефоны. Какой телефон у художницы, если у футболиста голубой, а у певца не коричневый?



15. Певец, повар и писатель покупают одежду в разных магазинах: «Малыш», «Богатырь» и «Юниор». Где покупает одежду писатель, если певец маленького роста, а повар не покупает одежду в «Богатыре» и «Малыше»? Отведи только писателя в подходящий магазин.



16. Соседи полицейский, пожарный и строитель разного роста. Полицейский выше пожарного, но ниже строителя. Кто ниже всех?



Дети начинают понимать, что для правильного решения логической задачи необходимо сосредоточиться, они начинают осознавать, что такая задачка содержит в себе некий «подвох» и для ее решения необходимо понять, в чем тут хитрость. Часто дети допускают следующие ошибки при решении логических задач:

- не с первого раза видят все фигуры,
- не могут объяснить свой выбор решения,
- не могут найти звено цепочки, которое повторяется.

Этому необходимо уделять особое внимание. Если ребенок не справляется с задачей, то, возможно, он еще не научился концентрировать внимание и запоминать условие. Вполне вероятно, что, читая или слушая второе условие, он забывает предыдущее. В этом случае можно помочь ему сделать определенные выводы уже из условия задачи. Прочитав первое предложение, необходимо спросить дошкольника, что он узнал, что понял из него. Затем прочитать второе предложение и задать тот же вопрос. И так далее. Вполне возможно, что к концу условия ребенок уже догадается, какой здесь должен быть ответ.

В дидактике имеются разнообразные развивающие материалы. Наиболее эффективным пособием являются логические блоки, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем, для развития раннего логического мышления и для подготовки детей к усвоению математики. Блоки Дьенеша представляют собой набор геометрических фигур, который состоит из 48 объёмных фигур, различающихся по *форме* (круги, квадраты, прямоугольники, треугольники), по *цвету* (жёлтые, синие, красные), по *размеру* (большие и маленькие) по *толщине* (толстые и тонкие). То есть каждая фигура характеризуется четырьмя свойствами: цветом, формой, размером, толщиной. В наборе даже нет двух фигур, одинаковых по всем свойствам. В своей практике воспитатели детских садов используют в основном плоские геометрические фигуры. Весь комплекс игр и упражнений

с блоками Дьенеша – это длинная интеллектуальная лестница, а сами игры и упражнения – её ступеньки. На каждую из этих ступенек ребёнок должен встать. Логические блоки помогают ребёнку овладеть мыслительными операциями и действиями, к ним относятся: выявление свойств, их сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование, а также логические операции.

Кроме того, блоки могут закладывать в сознание детей начало алгоритмической культуры мышления, развивать у детей способность действовать в уме, осваивать представления о числах и геометрических фигурах, пространственную ориентацию.

В процессе разнообразных действий с блоками дети сначала осваивают умение выявлять и абстрагировать в предметах одно свойство (*цвет, форму, размер, толщину*), сравнивать, классифицировать и обобщать предметы по одному из этих свойств. Затем они овладевают умениями анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать предметы сразу по двум свойствам (*цвету и форме, форме и размеру, размеру и толщине и т.д.*), несколько позже по трём (*цвету, форме, размеру; форме, размеру, толщине и т.д.* и по четырём свойствам (*цвету, форме, размеру, толщине*), при этом развивая логическое мышление.

В одном и том же упражнении можно варьировать правилами выполнения задания с учётом возможностей детей. Например, несколько детей строят дорожки. Но одному ребёнку предлагается построить дорожку так, чтобы рядом не было блоков одинаковой формы (*оперирование одним свойством*), другому — чтобы рядом не было одинаковых по форме и по цвету (*оперирование сразу двумя свойствами*). В зависимости от уровня развития детей можно использовать не весь комплекс, а какую-то его часть, сначала блоки разные по форме и по цвету, но одинаковые по размеру и толщине, затем разные по форме, цвету и размеру, но одинаковые по толщине и в конце полный комплекс фигур.

Это очень важно: чем разнообразней материал, тем сложнее абстрагировать одни свойства от других, а значит, и сравнивать, и классифицировать, и обобщать.

С логическими блоками ребёнок выполняет различные действия: выкладывает, меняет местами, убирает, прячет, ищет, делит, а по ходу действия рассуждает. Играя с блоками, ребёнок приближается к пониманию сложных логических отношений между множествами. От игры с абстрактными блоками дети легко переходят к играм с реальными множествами, с конкретным материалом.

Самая большая проблема общества в том, что современные дети, школьники не видят необходимости в изучении математики. Они считают математику лишним предметом. Печально, но этого придерживаются и многие взрослые. Очень часто можно услышать: «Где мне в жизни пригодятся интегралы, синусы и тангенсы?». Компьютер прочно вошел в

нашу жизнь. Нам не надо вспоминать номер телефона – он в телефонной книжке. На кассе не надо считать деньги – у нас карточка. Билеты на самолет, поезд, театры мы покупаем через Интернет. Нам не надо знать таблицу умножения – есть калькуляторы, компьютерные программы, самостоятельно выводящие данные функций и графиков. Для того чтобы подсчитать сумму чисел, нам не надо обладать навыками счета, нам надо запомнить иконку на рабочем столе компьютера, куда надо нажать в Excel. Не надо обладать навыками пространственного мышления – помогут навигаторы. Люди, пользующиеся этими благами цивилизации, не задумываются о том, что все эти предметы-помощники и есть сама математика. Создать прибор высокой точности без математики невозможно. Мы живем в мире высоких технологий, в мире приоритета высшего образования. Мозг, не получая импульсы, умирает! Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р «О Концепции развития математического образования в РФ») содержит тезис: «Для всех граждан России математическая грамотность является необходимым элементом культуры, социальной, личной и профессиональной компетентности» [4].

Именно дошкольный возраст – сензитивный период для первичного формирования многих математических понятий и представлений. Важнейший итог предматематической подготовки ребенка не только и не столько накопление определенного запаса предметных знаний и умений, сколько умственное развитие ребенка, формирование у него необходимых специфических познавательных и умственных умений, которые являются базовыми для дальнейшего успешного усвоения математического содержания.

Список литературы

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
2. Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования.
3. Еременко Е.Н. Педагогические условия развития математических представлений у дошкольников в свете реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Белгород, 2014.
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р «О Концепции развития математического образования в РФ»- М., 2013.

5. Лобок А.М. Другая математика или как сформировать математическое мышление у детей 5-7 лет. М: Народное образование, 2001. 227 с.
6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 //М., 2013.
7. Сидорова А.В. Организационно-методические условия формирования математических представлений в дошкольном образовании // Вестник ТОГИРРО. 2014. №1(28). С.34-36.
8. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль: Гринго, 1995. 240 с.
9. Чернобровкина А.Н. Интеллектуальное развитие дошкольников посредством логических задач, решаемых на занятиях по формированию математических представлений // Педагогический журнал. 2014. № 6. С.34-41.
10. Шлат Н. Ю., Орлов А. О. Знакомство дошкольников с архитектурой родного города средствами логических задач // Детский сад: теория и практика . 2012. № 7. С.76–83

ГЛАВА 7 ФИНАНСОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследуя понятие «финансы», можно отметить, что это одна из самых распространенных экономических категорий, которая характеризует денежные отношения в стране и обществе.

Если изучать данный понятийно-категориальный аппарат, то понятие «финансы» ассоциируется с процессами, которые отражают движение денежных средств, как наличных, так и безналичных.

Движение денежных средств отражается в распределении прибыли и формировании фондов внутрихозяйственного назначения организаций, при перечислении налоговых платежей в доходы государственного бюджета, внесении средств во внебюджетные или благотворительные фонды.

Понятие «финансы» многогранное и многостороннее, так как финансы можно рассматривать в различных аспектах.

Финансы, как деньги и денежные средства, используемые как один из видов экономических ресурсов, питающих производство и потребление, денежную форму ресурсов производства и потребления именуют финансовыми ресурсами. Они формируются у субъектов хозяйствования и государства за счет различных видов денежных доходов, отчислений и поступлений, используемых на расширение воспроизводства, материальное стимулирование работающих, удовлетворение социальных и других потребностей общества.

Финансы употребляются вместе с понятием «финансирование», которое понимается как обеспечение необходимыми денежными средствами, т. е. источники, объемы, виды и способы обеспечения экономических субъектов (государства, предприятий, предпринимателей, домашних хозяйств), регионов, социально-экономических программ финансовыми ресурсами. Можно отметить, что финансы представляют инструмент обеспечения потребностей в денежных средствах путем придания определенного направления денежным потокам.

Финансы представляют собой распределительные отношения. Финансы – денежные отношения, связанные с образованием, распределением и перераспределением и использованием денежных средств. Движение и распределение порождают финансы как особую форму экономических отношений.

В обществе постоянно возникают денежные отношения: при расчетах между предприятиями и организациями. Возникают денежные отношения и между государством и населением при внесении налогов, при получении от государства средств на социальные нужды. Часть созданных в хозяйстве денежных накоплений концентрируется в государственном бюджете. Все эти денежные отношения в той или иной мере составляют содержание финансов.

Выполняя важные функции, финансы играют большую роль в развитии экономики. Благодаря финансам мобилизуются денежные средства для удовлетворения нужд государства, для развития хозяйств, основанных на разных формах собственности, на осуществлении экономических связей между регионами страны. На основе финансов осуществляется проверка и контроль хозяйственной деятельности.

Финансовая система - это совокупность финансовых отношений. В общей совокупности финансовых отношений могут быть выделены три крупные сферы: финансы предприятий, учреждений и организаций; страхование; государственные финансы. Внутри каждой из названных сфер выделяются звенья, причем группировка финансовых отношений осуществляется в зависимости от характера деятельности субъекта, оказывающей определяющее влияние на состав и назначение целевых денежных фондов. Финансовые отношения могут возникать:

- между государством и юридическими, физическими лицами (уплата налогов);
- между физическими и юридическими лицами (оплата студента за обучение);
- между юридическими лицами (аренда одного предприятия зданию, принадлежащему другому предприятию);
- между отдельными государствами (международные финансовые отношения).

Управление финансовыми отношениями производится на основе финансовой политики, которая многогранна по содержанию и напрямую связана с деятельностью субъектов хозяйствования при реализации их хозяйственных интересов.

Финансовые отношения необходимы для объективного развития экономических отношений и являются основным инструментом реализации государственной политики сферы финансовых отношений.

Для всех видов финансовых отношений характерны некоторые общие свойства, позволяющие относить их к отдельным группам в зависимости от того, участвуют ли они в общественном воспроизводстве, осуществляют его страховую защиту или обеспечивают проведение государственного регулирования экономики и социальной сферы.

Таким образом, основными источниками финансирования расходов на образование являются средства государственного бюджета, правление системой образования носит государственно-общественный характер.

Современное состояние финансирования образования в России характеризуется, в первую очередь, с позиций недостаточности бюджетных средств, выделяемых государством для обеспечения функционирования данной сферы деятельности.

Система образования, будучи одним из важнейших социальных институтов, затрагивающим интересы всего населения Российской

Федерации, должна обеспечить решение ключевой задачи развития страны – формирование её человеческого потенциала и, как следствие, нового качества экономических, социальных и духовных отношений в обществе.

Вступивший в силу в 2012 г. новый Федеральный закон «Об образовании в РФ». Он заменил два базовых закона – «Об образовании» (1992 г.) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.). Основные положения нового закона об образовании включают следующие изменения: по новому закону государство обязано обеспечить каждого бесплатным общим образованием в рамках федеральных государственных образованных стандартов (ФГОС).

В Российской Федерации устанавливаются следующие типы образовательных организаций, реализующих основные и дополнительные образовательные программы:

- 1) дошкольная образовательная организация;
- 2) общеобразовательная организация;
- 3) профессиональная образовательная организация;
- 4) образовательная организация высшего образования;
- 5) организация дополнительного образования;
- 6) организация дополнительного профессионального образования.

Существует четыре уровня образования (рис. 1). [1].

Собственником государственных и муниципальных образовательных учреждений является государство в лице федеральных, региональных и местных органов управления. В соответствии с этим основой государственных гарантий получения гражданином образования в пределах стандартов служит государственное или муниципальное финансирование. Объем бюджетных средств выступает одним из главных показателей, характеризующих масштаб государственного регулирования сферы образования. Степень участия бюджета того или иного уровня в финансировании расходов зависит от целого ряда факторов, в том числе от государственного устройства и общей системы государственного управления; законодательного распределения ответственности за виды образования. В Российской Федерации ведущий источник финансирования расходов на образование – средства бюджета. Из федерального бюджета финансируется содержание образовательных учреждений федерального ведения, осуществление федеральных образовательных программ; образовательные субвенции в пределах трансфертов нуждающимся в финансовой поддержке регионам.

Деятельность образовательного учреждения финансируется в соответствии с законодательством. Финансирование федеральных государственных образовательных учреждений осуществляется на основе федеральных нормативов финансирования государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении субъектов Российской Федерации.

Федерации, и муниципальных образовательных учреждений на основе федеральных нормативов и нормативов субъекта Российской Федерации.

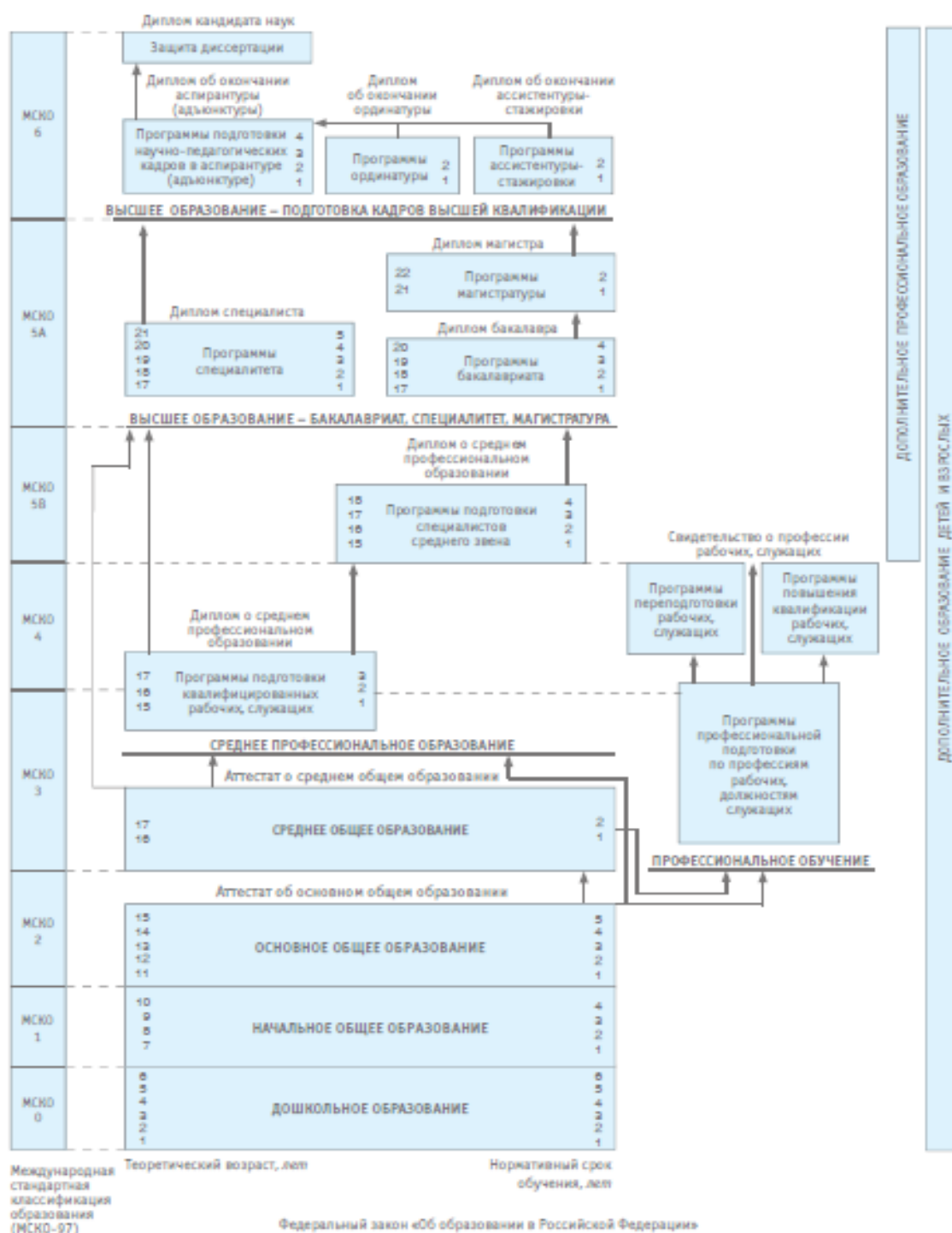


Рис. 1. Система образования в Российской Федерации [1]

Финансирование учреждений образования осуществляется на принципах нормативного финансирования в расчете на одного обучающегося по каждому типу и виду образовательного учреждения. Нормативы

утверждаются Государственной Думой РФ одновременно с принятием закона о федеральном бюджете. Региональные и местные нормативы учитывают свою специфику, в том числе по содержанию зданий, сооружений и штатному расписанию учреждений. Схема финансирования государственных и муниципальных учреждений устанавливается типовым положением о соответствующем виде образовательного учреждения. В соответствии с Законом «Об образовании в РФ» бюджетное финансирование должны получать и негосударственные образовательные учреждения по нормативам, аналогичным для государственных и муниципальных образовательных учреждений, с момента их государственной аккредитации. Привлечение образовательным учреждением дополнительных средств не влечет за собой снижение государственных нормативов и абсолютных размеров финансирования за счет бюджетных средств. К дополнительным платным услугам относятся:

- обучение по дополнительным образовательным программам;
- преподавание специальных курсов и циклов дисциплин;
- репетиторство;
- углубленное изучение отдельных предметов и т.д.

Доходы от дополнительной образовательной деятельности направляются на развитие уставной деятельности учреждения и заработную плату сотрудников, и такая деятельность согласно законодательству не является предпринимательской [2].

Негосударственные образовательные учреждения взимают с обучающихся плату за образовательные услуги, в том числе за обучение в рамках государственных образовательных стандартов. Их деятельность не рассматривается как предпринимательская, если полученный доход идет на возмещение затрат по обеспечению учебного процесса и выплату заработной платы сотрудникам учреждения. Вместе с тем образовательному учреждению разрешено заниматься предпринимательской деятельностью, это предусмотрено уставом и российским законодательством. К такой деятельности относится реализация и сдача в аренду основных фондов, имущества, торговля покупными товарами, оказание посреднических услуг, долевое участие в деятельности других предприятий и организаций, приобретение ценных бумаг и получение доходов по ним. Образовательные учреждения самостоятельно осуществляют финансово-хозяйственную деятельность, имеют самостоятельный баланс и расчетный счет. Не использованные в течение одного года средства не могут быть изъяты у образовательного учреждения или зачтены в объем следующего финансового года.

Модернизация системы финансирования базируется на возрастании роли внебюджетных источников финансирования вузов, формируемых за счет оказания дополнительных платных образовательных услуг и осуществления предпринимательской деятельности. В качестве

дополнительных источников финансирования муниципальных образовательных учреждений могут быть:

- платные дополнительные образовательные услуги;
- предпринимательская деятельность муниципального образовательного учреждения;
- иная деятельность муниципального образовательного учреждения;
- налоговые льготы, предоставляемые муниципальным образовательным учреждениям, осуществляющим предпринимательскую деятельность;
- средства спонсоров;
- добровольные пожертвования родителей [3]

Виды дополнительных источников финансирования, привлекаемые муниципальным образовательным учреждением, устанавливаются учреждением самостоятельно, но с обязательным соблюдением условий, установленных действующим законодательством Российской Федерации.

В настоящее время увеличились возможности образовательных учреждений привлекать денежные средства за счет предоставления платных услуг, пожертвований юридических и физических лиц. Привлечение дополнительных средств не снижает объемов финансирования из бюджетов различных уровней. Стабильным источником поступления денежных средств является сдача в аренду помещений, принадлежащих на праве собственности учебному учреждению, если это не мешает учебному процессу. К дополнительному источнику финансирования относятся и средства международных организаций, передаваемые учреждениям на безвозмездной основе (в виде благотворительности) на осуществление программ международного сотрудничества. К платным услугам можно отнести:

1. Образовательные услуги:
 - изучение не предусмотренных учебным планом предметов;
 - услуги психологической помощи;
 - подготовительные курсы для поступления в высшее учебное заведение;
 - создание групп для обучения детей с отклонениями в развитии.
2. Развивающие услуги: различные кружки, студии и т.д. по интересам;
3. Спортивно - оздоровительные интересы: организация секций и групп по укреплению здоровья детей [3].

Поскольку основным источником финансирования образования выступает бюджет (государственный и муниципальный), то и финансирование образования определяется следующими факторами:

- системой государственных и иных органов, участвующих в процессе финансирования образования;
- процедурой разработки прогнозов потребности в бюджетных средствах, проектов расходной части бюджетов для финансирования образования;

- процедурой (порядком) собственно финансирования образования из бюджета.

На данном этапе существует две важные составляющие системы финансирования:

- схема финансирования;
- распределение функций между органами, участвующими в финансировании [4].

В процессе финансирования на федеральном уровне участвуют следующие органы:

Уровни финансирования:

1) Федеральный (Президент Российской Федерации (высшее должностное лицо); Федеральное Собрание РФ и Государственная Дума; Правительство Российской Федерации; Министерство финансов РФ, включая систему федерального казначейства и его территориальных органов; федеральные министерства и ведомства, имеющие в своем ведении образовательные учреждения, финансируемые из федерального бюджета; уполномоченные банки как проводники денежных средств; собственно образовательные учреждения федерального ведения (учреждения профессионального образования).

2) Уровень субъектов РФ (президент, глава администрации, губернатор; законодательные органы субъектов РФ; министерства (управления) финансов, включая казначейства субъектов РФ; министерства и ведомства субъектов РФ (министерства, управления, комитеты по образованию, науке и образованию и т.д.), территориальные управления образованием; уполномоченные банки; образовательные учреждения ведения субъектов РФ – учреждения начального и среднего профессионального образования, учреждения послевузовского образования взрослых).

3) Муниципальный уровень (законодательные органы муниципального уровня; финансовые отделы; городские и районные отделы образования; банки и отделения банков; муниципальные образовательные учреждения – дошкольные и общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования) [3, 4].

Важным механизмом бюджетного финансирования образовательных учреждений выступает нормативная величина федерального норматива бюджетного финансирования. Федеральный норматив бюджетного финансирования - нормативная стоимость реализации государственной образовательной программы в течение года по типам и видам образовательных учреждений в расчете на одного обучающегося. Размер федерального норматива - минимальная стоимость, обязательная для исполнения бюджетов всех уровней.

Федеральный норматив бюджетного финансирования рассчитывается по формуле:

$$\text{ФНбф} = \text{ФОТ} + \text{ФМО}, \quad (1)$$

где ФНбф - федеральный норматив бюджетного финансирования;

ФОТ - заработная плата (тарифная и надтарифная часть); начисления на заработную плату; компенсационные выплаты за книгоиздательскую продукцию; расходы на повышение разрядов и аттестацию педагогических работников;

ФМО - учебные расходы; канцелярские и хозяйственные расходы; расходы на приобретение мягкого инвентаря и обмундирования; прочие расходы [5].

ФОТ и ФМО классифицируются по типам и видам образовательного учреждения. При этом сумма норматива бюджетного финансирования регламентирована экономическими нормативами на ФОТ и ФМО.

Соотношения на ФОТ и ФМО устанавливаются на соответствующий период на уровне федерального бюджета и обязательны для региональных и муниципальных бюджетных уровней. Этот подход в исчислении потребности на нормативной основе в финансовых средствах по общеобразовательным учреждениям используется на всех уровнях бюджетного финансирования.

Все средства, поступающие в образовательное учреждение не из бюджета, являются внебюджетными. Отличительный признак + их «непринадлежность» к источнику поступления, т.е. к бюджету (неважно к какому именно).

Таким образом, источники поступления средств в учебное заведение делятся на бюджетные и внебюджетные. Это вовсе не означает, что бюджетные средства не могут двигаться по схеме приобретения государством (собственником бюджетных средств) каких-либо товаров и услуг. Государство, естественно, может приобретать и то и другое для своих нужд. Поэтому для понимания финансирования необходимо ввести еще один важный признак: финансировать организацию может только ее учредитель-собственник.

Финансировать образовательное учреждение, таким образом, может государство или муниципальное образование, а может и частное лицо. Кроме того, известно понятие «самофинансирование». Самофинансирование - это финансирование организацией своих собственных работ (выполняемых внутри организации) за счет средств, находящихся в собственности (распоряжении) этой организации. Результаты такой работы могут быть:

– потреблены этой же организацией, в этом случае самофинансирование представляется в виде возмещения собственных издержек по выполнению работы за собственный счет;

– получены в виде некоторого продукта, интеллектуального объекта и т.п., который может быть в дальнейшем реализован, что возместит (полностью, частично или с прибылью) понесенные издержки, или отложен «в запас, в задел» и т.п. Но поскольку оба эти варианта имеют в качестве конечного результата конкретный продукт, в том или ином виде

использованный организацией, то, строго говоря, это финансированием не является. Скорее это следует отнести к приобретению организацией товаров, работ, услуг (хотя бы и у своих сотрудников). Другой вопрос, если организация тратит свои средства на проведение, например, исследовательских работ, которые не приносят осязаемого результата (по крайней мере, на определенном отрезке времени), тогда это, наверное, можно считать самофинансированием своих собственных работ. Таким образом, финансирование может осуществляться из следующих источников:

- бюджет учредителя;
- спонсорские средства;
- собственные средства, находящиеся в распоряжении (собственности)

[4].

На цели собственного финансирования могут быть использованы те средства организации, которые остаются у нее после погашения издержек, понесенных для получения этих средств, т.е. прибыль, и после урегулирования отношений с налоговой системой.

Основными источниками финансирования образовательных учреждений в условиях рыночной экономики остаются бюджеты бюджетной системы РФ: средства федерального бюджета; средства бюджетов субъектов РФ; средства местных бюджетов [3].

К источникам поступления внебюджетных средств можно отнести:

- доходы от реализации товаров, работ, услуг (доходы от осуществления различных видов деятельности);
- доходы от внебюджетных мероприятий (это всякие полученные штрафы, пени, неустойки и т.п.);
- пожертвования (дары, спонсорская помощь, передача по завещанию и т.п.).

Все эти источники поступления внебюджетных средств присутствуют в деятельности образовательных учреждений.

В соответствии с законодательством осуществляется подушевое финансирование. Нововведение направлено на обретение школами финансовой и управленческой самостоятельности. При этом нужно понимать, что от такого нововведения выигрывают школы, находящиеся в крупных городах, обладающие хорошей репутацией. Подушевой норматив очень отличается для разных регионов и даже в пределах одного региона различен для сельских, поселковых школ, школ малых городов и областного центра.

Финансовый механизм системы образования в общем виде можно представить как систему целевого регулирования процессов формирования, распределения и использования финансовых ресурсов образовательных учреждений в рамках указанных элементов (табл. 10) [6].

Подытожив, можно отметить, что несмотря на ежегодное увеличение ассигнований из федерального бюджета на сферу образования, денежных

средств для осуществления государственных функций в этой сфере не хватает. Недостаточное финансирование порождает и еще более усугубляет проблемы, связанные с содержанием и качеством образования, доступностью образования для различных слоев населения, более полным удовлетворением потребностей граждан и др. Нехватка собственных финансовых ресурсов в образовательных учреждениях отрицательно сказывается на развитии материальной базы и качестве подготовки специалистов, вызывает отток наиболее одаренной части научно-педагогического персонала, снижает уровень социально-экономического развития региона, его конкурентоспособности на мировом рынке.

Таблица 10

Финансовый механизм системы образования

Финансовые методы	Финансовые рычаги	Нормативно-правовое обеспечение	Информационно-методическое обеспечение
<ul style="list-style-type: none"> - финансовый анализ; планирование и прогнозирование; - финансовое обеспечение деятельности; - финансовое регулирование; бюджетирование; - инвестирование; - кредитование; - лизинг; - финансовый контроль и учет; введение новых систем оплаты труда; - система расчетов; - ценообразование в системе образования и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - ассигнования; - субсидии; - субвенции; - бюджетные инвестиции; - доход; - амортизация; - арендная плата; - стипендия процентная ставка; - кредиты и займы; - налоги; - налоговые льготы и отсрочки и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - Конституция РФ; - Кодексы; - Федеральное законодательство; - нормативные акты Правительства РФ; - нормативные акты федеральных министерств, агентств, служб; - нормативно-правовые акты региональных органов власти и управления; - нормативные документы вузов; - прочие. 	<ul style="list-style-type: none"> - финансовый учет и отчетность; - управленческий учет и отчетность; - налоговый учет и отчетность; - внутренняя финансовая документация; - информация о внешней среде; - информация об источниках финансирования.

Величина ассигнований в первую очередь регулируется объемом доходов бюджета того или иного уровня. Порядок финансового обеспечения образовательных учреждений регламентирован Бюджетным кодексом Российской Федерации [3].

При бюджетном финансировании при помощи ассигнований применяются два способа:

– «нетто-бюджет» - денежные средства в процессе финансирования выделяются на довольно ограниченный круг затрат, предусмотренных бюджетом;

– «брутто-бюджет» - применяется для финансирования организаций, которые полностью находятся на бюджетном финансировании.

Бюджетные средства предоставляются на все виды расходов. Образование финансируется способом «брутто-бюджет».

Выделяются ассигнования на содержание учебных заведений, выделяются средства на оплату товаров, работ и услуг, выполняемых физическими и юридическими лицами по государственным и муниципальным контрактам. Расходы на образование относятся к расходам на социальные нужды, которые определяются на основе принципов сметного планирования и финансируются по конкретным видам затрат. В основе расчетов расходов образовательных учреждений лежат показатели деятельности учреждений, характеризующие обслуживаемые контингенты (число учащихся, учебных групп, классов, число воспитанников). При этом учитывается время функционирования в течение года. Эти показатели служат расчетными. Денежный расход насчитывается по норме, которая обеспечивает функционирование и развитие учебного учреждения. Основной принцип расходования бюджетных средств - строгое их регламентирование по назначению. Образовательное учреждение не вправе использовать средства на цели, которые не предусмотрены сметой. В состав затрат сметы образовательных учреждений входят: оплата труда; начисления на оплату труда; командировочные и иные компенсационные выплаты работникам; оплата товаров, работ и услуг; капитальный и текущий ремонт; приобретение оборудования и предметов длительного пользования.

Расходы государственного бюджета в мировой практике традиционно содержат следующие статьи:

- затраты на социальные нужды: здравоохранение, образование, культуру, социальные пособия, субсидии местным бюджетам на эти цели (трансферты);

- затраты на хозяйственные нужды: капитальные вложения в инфраструктуру, дотации госпредприятиям, субсидии сельскому хозяйству, расходы на осуществление государственных программ;

- расходы на оборону и материальное обеспечение внешней политики, включая содержание дипломатических служб и займы иностранным государствам;

- административно-управленческие расходы: содержание правительственных органов, органов правопорядка, юстиции и проч.;

- платежи по государственному долгу (погашение и обслуживание долга).

Структура расходов государственного бюджета является социально стабилизирующим фактором, оказывает регулирующее воздействие на размеры спроса и инвестиции, на отраслевую и региональную структуру экономики, на национальную конкурентоспособность на мировом рынке. В то же время она может меняться. Например, в периоды кризисов и депрессий расходы государственного бюджета на хозяйственные цели, как правило, растут, а во время «перегрева» конъюнктуры - сокращаются.

В настоящее время удельный вес федерального бюджета в общей сумме расходов на образование составляет около 20 %. На долю региональных и местных бюджетов приходится около 80 %.

Федеральный уровень включает в себя направления финансирования расходов:

- на финансирование учреждений федерального ведения, в основном, учреждений профессионального образования;
- на реализацию федеральных образовательных целевых программ [7].

Доля расходов на финансирование высшего профессионального образования не может составлять менее 3 % расходной части федерального бюджета.

Закон предусматривает единые принципы формирования бюджетных средств на образование на всей территории РФ на основе государственных экономических нормативов на единицу контингента обучаемых, которые ежегодно должны утверждаться федеральным законом одновременно с законом о федеральном бюджете.

Предусмотрена ежеквартальная индексация выделяемых из бюджета средств в соответствии с темпами инфляции.

Порядок финансового обеспечения образовательных учреждений регламентируется Бюджетным кодексом РФ, в котором четко обозначены рамки применения нормативов минимальной бюджетной обеспеченности [8].

Средства федерального бюджета направляются на содержание образовательных учреждений федерального ведения, на реализацию федеральных образовательных программ, на образовательные субвенции в рамках финансовых трансфертов в дотационные регионы. Средства бюджетов регионального и муниципального уровней предусматривают ассигнования на содержание учреждений образования, в качестве учредителей которых выступают органы исполнительной власти субъектов Федерации, а также на реализацию программ соответствующих субъектов Федерации и муниципальных образований.

Термин многоуровневое финансирование применяется в тех случаях, когда финансирование тех или иных мероприятий или учреждения образования осуществляется из бюджетов различных уровней. В тех случаях, когда применяется термин «многоканальное финансирование», имеется в виду, что источниками поступления финансовых ресурсов являются не только бюджетные ассигнования различных уровней, но и разные виды внебюджетных средств.

По отношению к объему ВВП расходы раздела «Образование» федерального бюджета (далее - ФБ) составляют в 2016 г. 0,7 %. Доля в общем объеме расходов федерального бюджета по сравнению с 2015 г. (4,1%) уменьшилась и составит 3,6 % [9].

С учетом прогноза в реальном выражении сокращение расходов на государственную программу «Развитие образования» на 2013-2020 гг.

в 2016 г. составит 10,3 % по сравнению с 2015 г. Бюджетные ассигнования в 2016 г. по разделу «Образование» запланированы в объеме 578 654,0 млн. руб. Объем бюджетных ассигнований в 2016 году по сравнению с уровнем 2015 года меньше на 53 381,3 млн руб., в том числе за счет уменьшения бюджетных ассигнований на: - осуществление бюджетных инвестиций в объекты капитального строительства на 2 303,4 млн рублей; - мероприятия по модернизации региональных систем дошкольного образования в объеме 30 000,0 млн. рублей (в связи с завершением их реализации в 2015 г.); - мероприятия по созданию в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности, условий для занятий физической культурой и спортом в объеме 1 620,0 млн руб. - завершение реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 гг. (3 079,8 млн руб.).

Показатель доли расходов на образование в ВВП нельзя рассматривать односторонне. Он зависит и от объема ВВП (при большом его доля на образование может быть ниже, чем при маленьком), и от численности учащихся. В 1998 г. в России было 20 млн школьников, сейчас – 13,4 млн к 2015 г. прогнозируется рост до 13,8 млн. При этом если в 2008 г. в вузах обучалось 7,5 млн студентов, к 2020 г. останется около 4,6 млн.

До 2013 г. наблюдалось последовательное увеличение расходов всех видов бюджетов в ВВП, но по прогнозу в плановом периоде произойдет существенное сокращение расходов федерального бюджета на образование как доли от валового внутреннего продукта: доля в ВВП этих расходов снизится почти на четверть. Сокращается в ВВП и доля расходов консолидированного бюджета на образование: с 4,3 % в 2013 г. до 3,6 % в 2015 г. (в 2014 г. - 3,9 %).

Расходы федерального бюджета по разделу «Образование» предусмотрены в 2015 г. в сумме 606,8 млрд руб., в 2016 г. - 609,7 млрд руб. и в 2017 г. - 647,7 млрд руб. [10].

Основные факторы, влияющие на изменение объемов бюджетных ассигнований федерального бюджета по разделу «Образование», обусловлены завершением ряда проектов, в связи с чем произошло уменьшение расходов федерального бюджета, реализуемых в виде межбюджетных трансфертов бюджетам субъектов Российской Федерации, а именно:

– на софинансирование расходных обязательств субъектов Российской Федерации, возникающих при реализации программ модернизации региональных систем дошкольного образования, в объеме 50,0 млрд руб. по сравнению с 2014 г.;

– отмена софинансирования за счет средств федерального бюджета мероприятий по проведению оздоровительной кампании детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в объеме 4, млрд руб. по сравнению с 2014 г. в целях приведения источников данных расходов в соответствие с

законодательством о разграничении полномочий между различными уровнями власти в Российской Федерации.

Кроме того, уменьшение расходов по разделу связано:

– с завершением в 2014 г. мероприятий в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» в объеме 4,0 млрд руб.;

– с завершением в 2015 г. мероприятий государственной программы «Доступная среда» в объеме 3,8 млрд руб.

Увеличение расходов по разделу обусловлено:

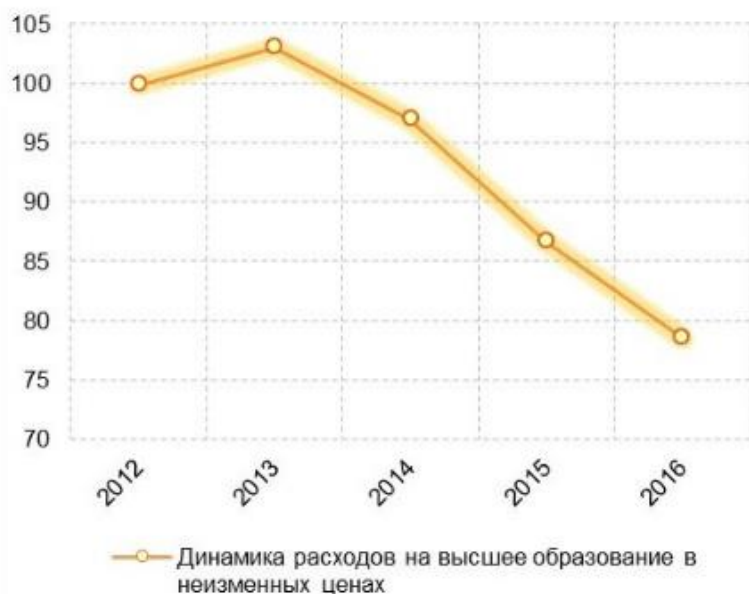
– увеличением бюджетных ассигнований на реализацию бюджетных ассигнований на реализацию Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» в части повышения оплаты труда педагогических работников образовательных учреждений в 2015 г. в объеме 24,0 млрд руб. по сравнению с 2014 г., в 2016 г. - в объеме 24,8 млрд руб. по сравнению с 2015 г., в 2017 г. - в объеме 22,5 млрд руб. по сравнению с 2016 г.;

– увеличением бюджетных ассигнований на поддержку ведущих университетов в 2015 г. в объеме 1,5 млрд руб. по сравнению с 2014 г., в 2016 г. - в объеме 0,5 млрд руб. по сравнению с 2015 г. [10].

Общее образование финансируется на муниципальном уровне, при этом из региональных бюджетов в муниципальные поступают субвенции на заработную плату учителей и учебные расходы. Предусмотренное сокращение расходов федерального бюджета на общее образование приведет к росту нагрузки на бюджеты субъектов Федерации. В целом это увеличение будет невелико - чуть более 2 %, - но для многих регионов нагрузка окажется весьма заметной. Основным же бенефициаром изменения структуры расходов на образование ФБ является высшее и послевузовское образование, удельный вес которого в них возрастает с 78,8 % до 89,7 %, т.е. на 10,9 %.

Сокращаются расходы и на высшее образование (рис. 2). В 2016 г. эти расходы в неизменных ценах составят всего 78 % от уровня 2012 г. [11].

Динамика объема расходов федерального бюджета на высшее образование (2012 год =100%)



Источник: Минфин России, расчёты Института "Центр развития" НИУ ВШЭ

Рис. 2 Динамика расходов федерального бюджета на высшее образование (2012 г. = 100 %)

В этих условиях реформа системы образования становится неэффективной. Если экономика страны развивается успешно, то система образования получает от нее заказы на подготовку специалистов, что обеспечивает ее развитие и трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования в разных сферах деятельности.

Современные модели финансирования образования во всех экономически развитых странах отличаются гибкостью и «отзывчивостью» на рыночные инициативы. Принципиальной составляющей этих моделей является комплексное финансирование образования: государством и органами местного самоуправления (за счет бюджета); частными и благотворительными организациями, семьями, обучаемыми, спонсорами.

Модели финансирования сферы образования определяются экономическим, политическим положением страны, зависят от применяемой стратегии на рынке образовательных услуг. Среди множества существующих моделей финансирования образования в зарубежных странах можно выделить основные группы [12].

Модель, ориентированная на свободный рынок. Рыночные условия, в которых находятся участники образовательного процесса, призваны повысить качество образования за счет контроля системы образования, привести в соответствие с потребностями общества выпуск рабочих и специалистов, увеличить рост прибыли образовательных учреждений. Данная модель предлагает всем участникам образовательного процесса прибегнуть к долевному финансированию и поиску новых источников

финансирования, что свидетельствует о нацеленности на результат. Политика равных возможностей для каждого учащегося позволяет рассматривать его как фактор повышения эффективности учебного процесса при свободном выборе образовательного учреждения.

Модель, ориентированная на общественный рынок. Данная модель финансирования образования призвана повысить эффективность государственных образовательных учреждений через сокращение государственного финансирования и увеличение частных вложений в образование, через стратегию личной ответственности за результат обучения и участие учебных заведений в построении карьеры выпускников. Совместное управление учебным заведением всеми участниками образовательного процесса подразумевает партнерские отношения, стимулирование активной и продуктивной деятельности учебных заведений и обучающихся.

Антирыночная модель. Финансирование образования за счет государства основано на развитии культуры, социальных и технологических сфер, благосостояния общества в целом, на формировании образовательных сообществ. Влияние государства на рынке труда и в сфере занятости позволяет повысить качество образования за счет оценок на основе обратной связи, а также за счет дополнительного образования. Финансирование образования на основе антирыночной модели осуществляется за счет налогов с предприятий, не осуществляющих обучение; при этом предполагается равенство возможностей для каждого обучающегося, увеличение штата и заработной платы преподавательского состава.

Инвестиции в образование не только важный способ увеличения человеческого капитала страны и улучшения перспектив экономического развития, они имеют и собственную ценность, поскольку образование расширяет кругозор людей, обеспечивает им возможность самореализации, способствует их материальному благополучию и здоровому образу жизни. Вместе с тем этот показатель не учитывает, насколько равномерно или неравномерно распределяются расходы на образование по различным социальным группам внутри того или иного государства, соотношение между государственными и частными расходами на образование и структуру этих расходов, а также связанные с этим факторы.

Уровень национальных расходов на образование - это относительная величина, которая рассчитывается как общий объем государственных и частных расходов на образование в течение календарного года, включая государственные бюджеты всех уровней, частные фонды, внешние заимствования, гранты и пожертвования от международных учреждений и неправительственных организаций.

Расходы на образование отражаются в рейтинге стран мира по уровню образования. В данном рейтинге используется Индекс уровня образования в странах мира (Education Index) - это комбинированный показатель

Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН). Один из ключевых показателей социального развития. Используется для расчета Индекса развития человеческого потенциала (Human Development Index) в рамках специальной серии докладов ООН о развитии человека [13].

Индекс уровня образования высчитывается на основе двух главных показателей. Первый - ожидаемая продолжительность обучения. Второй - средняя продолжительность обучения.

Ожидаемая продолжительность обучения - это некоторое количество времени, нужное человеку для получения конкретного уровня образования. Средняя продолжительность обучения берётся из среднестатистического показателя населения с законченным образованием. Обычно этот показатель составляет 25 лет и выше.

Индекс уровня образования (Education Index) – это ключевой показатель благосостояния общества всего мира. Это очевидно, так как параметр определяет, на каком уровне находится развитие той или иной страны. В первую очередь имеется в виду развитие экономическое, технологическое, промышленное, оказывающее прямое влияние на качество жизни.

Уровень грамотности взрослого населения, а также совокупная доля учащихся граждан отображаются индексом образования. По уровню грамотности вычисляется общий процент людей, владеющих навыками чтения и письма. Совокупная доля учащихся позволяет определить процент людей, получающих воспитание или образование на всех уровнях.

Индекс обновляется раз в два-три года, при этом отчеты с данными ООН, как правило, запаздывают на два года, так как требуют международного сопоставления после публикации данных национальными статистическими службами [14].

Последний такой рейтинг за 2013 г. вывел в первую десятку лучших:

1. Австралию (0,927),
2. Новую Зеландию (0,917),
3. Норвегию (0,910),
4. Нидерланды (0,894),
5. США (0,890),
6. Ирландию (0,887),
7. Германию (0,884),
8. Литву (0,877),
9. Данию (0,873),
10. Чехию (0,866).

Страны с наиболее низким уровнем образования:

1. Нигер (0,198),
2. Буркина-Фасо (0,250),
3. Чад (0,256),
4. Гвинея (0,294),

5. Пакистан (0,302),
6. Сьерра-Леоне (0,305),
7. Мали (0,305),
8. Судан (0,306),
9. Центральная Африка (0,318),
10. Йемен (0,339).

Другой рейтинг за 2015 г., основанный на исследованиях «Universitas21», отметил наиболее развитыми странами в области образования:

1. Соединённые Штаты Америки,
2. Швейцарию,
3. Данию,
4. Финляндию,
5. Швецию,
6. Канаду,
7. Нидерланды,
8. Великобританию,
9. Сингапур,
10. Австралию.

Как показывает статистика, наиболее образованное население в тех странах, где расходы на образование являются самыми высокими.

Страны с более высокими расходами на образование и грамотно выстроенными финансовыми отношениями в образовании, как правило, показывают более высокий уровень передовых навыков у студентов [13,14].

Российская Федерация

Население с высшим образованием: 53,5 %

Среднегодовой темп роста (2000-2011): н / д

Расходы на высшее образование одного студента: \$ 7424

Более 53 % взрослых россиян в возрасте от 25 до 64 лет получили высшее образование в той или иной форме. Подобный результат был достигнут в стране с наименьшими среди стран ОЭСР расходами на образование.

Россия также стала одной из немногих стран, где с 2008 г. расходы на образование сократились.

Япония

Население с высшим образованием: 46,6 %

Среднегодовой темп роста (2000-2011): 2,8 %

Расходы на высшее образование одного студента: \$ 16 445

Как и в США, Корею и Великобританию, в Японии подавляющее большинство расходов на высшее образование составляют частные расходы. Как и в большинстве азиатских стран, даже малоимущие японские семьи стараются экономить деньги на дальнейшее образование своих детей.

При этом, как показывает статистика, высокие расходы на высшее образование не означают хорошие академические навыки студентов. В случае с Японией более высокие расходы действительно способствуют улучшению результатов обучения: более 23 % взрослого населения показывают высокий уровень владения языком, что в два раза выше среднего по ОЭСР.

США

Население с высшим образованием: 43,1 %

Среднегодовой темп роста (2000-2011): 1,4 %

Расходы на высшее образование одного студента: \$ 26 021

В большинстве случаев высшее образование финансируется частными лицами - жителями США. Высокие расходы на образование в большей степени с лихвой окупаются, поскольку большая часть взрослого населения США показывает очень высокий уровень квалификации.

Сами принципиальные подходы к финансированию сферы образования меняются в зависимости от экономической и политической ситуации в стране, но ни одна из моделей не может считаться оптимальной.

Таким образом, вопросы финансирования как отдельного образовательного учреждения, так и в целом системы отечественного образования сегодня являются самыми острыми и, следует признать, определяют во многом ситуацию в этой отрасли. Неудовлетворительное финансирование отрасли подрывает реализацию конституционного права граждан на образование, что приводит к снижению доступности образования для значительной массы детей и росту неравенства их образовательных возможностей. Последствия такой государственной политики по отношению к образованию очевидны.

Список литературы

1. Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. 464 с.

2. Клячко Т. «Образование в России: основные проблемы и возможные решения». М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2013. С. 34.

3. Асланян Л.С. Финансовые проблемы развития образования в условиях рыночных реформ. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/828/7192>

4. Капцова В.С., Финансовый механизм системы образования: современное состояние и развитие. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1424/19366>

5. Использование нормативов при планировании и финансировании основных общеобразовательных программ: опыт практической реализации,

методические рекомендации, комментарии. – Режим доступа: http://www.cmprog.org/materials/Ispolzovanie_NPF.doc

6. Малышева Е. Н. Модернизация финансового механизма // Научный вестник. 2010. №2. С. 79-80

7. Об основных направлениях деятельности Министерства финансов Российской Федерации в 2015 году и задачах органов финансовой системы Российской Федерации на 2016 год – режим доступа: http://minfin.ru/common/upload/library/2016/04/main/Final_Report_2015.pdf

8. Федеральный закон «об образовании в российской федерации». – режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>

9. Заключение Национального Исследовательского Университета «Высшая Школа Экономики» на проект закона о Федеральном Бюджете на 2016 год. – режим доступа: [https://www.hse.ru/data/2015/11/06/1078948696/заклучение%20ВШЭ_финал%20\(2%20ноября%202015\).docx](https://www.hse.ru/data/2015/11/06/1078948696/заклучение%20ВШЭ_финал%20(2%20ноября%202015).docx)

10. ["Основные направления бюджетной политики на 2015 год и на плановый период 2016 и 2017 годов"](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165592/b1b4894f43d5a674d0060dc3183d8b2686060f56/). – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165592/b1b4894f43d5a674d0060dc3183d8b2686060f56/

11. Тезисы. НИУ ВШЭ. 2 ноября 2015 г. О проекте федерального бюджета на 2016 год. – режим доступа: https://www.hse.ru/data/2015/11/06/1078960626/тезисы_бюджет-2016%20-%20И.docx

12. Варламов Б.А., Аввакумова А.Д. Анализ подходов к финансированию системы образования за рубежом // Фундаментальные исследования. 2015. № 6-1. С. 99-102; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?Id=38401>

13. Рейтинг стран мира по уровню образования. – режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>

14. Уровень образования в мире — рейтинги стран и сравнения/ - режим доступа: http://evroportal.ru/immigratsiya/uroven-obrazovaniya-v-mire-reytingi-stran/#___2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Отечественные и зарубежные системы дошкольного образования	4
Глава 2. Современные тенденции развития дошкольного образования	47
Глава 3. Управление системой качества в дошкольной образовательной организации	66
Глава 4. Становление и развитие деятельностного подхода в педагогической теории и практике	85
Глава 5. Лекотека как форма сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях ДОУ	132
Глава 6. Формирование у дошкольников элементарных математических представлений	151
Глава 7. Финансовые отношения в сфере образования	191

Научное издание
Управление дошкольным образованием
Коллективная монография

Митросенко Светлана Васильевна,
Колокольникова Зульфия Ульфатовна,
Лобанова Ольга Борисовна,
Пеленков Александр Игоревич,
Басалаева Наталья Владимировна,
Захарова Татьяна Вячеславовна,
Яковлева Елена Николаевна,
Безруких Юлия Александровна

Редактор И.А.Вейсиг
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 05.09.2016. Печать плоская. Формат 60 x 84/16
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13,2
Тираж 200 экз. Заказ

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр.Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail publishing_house@sfu-kras.ru

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»