

Jelena Ivanova (Tartu Ülikool), 2012



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

E-kursuse " Sissejuhatus koolieelsesesse pedagoogikasse (P2NC.00.089)" materjalid

Aine maht 3 EAP

Jelena Ivanova (Tartu Ülikool), 2012

Тема 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА О ВОСПИТАНИИ



Свое название педагогика получила от греческого слова пайдагогос (от παις – ребёнок и ἄγω – веду), которое означает детоводитель. Так называли раба, который отводил ребенка в школу. Постепенно слово педагогика стало обозначать искусство вести ребенка по жизни, воспитывать и обучать, направлять духовное и телесное развитие.

Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, им обозначают педагогическую науку. Во-вторых, есть и такое мнение, что педагогика – это искусство, и тем самым она как бы приравнивается к практике. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках.

В последнее время этим словом стали обозначать представление о тех или иных подходах к обучению, о методах и организационных формах: педагогика сотрудничества, педагогика развития, музейная педагогика, рископедагогика, педагогика отождествления и т.д.

Педагогика как наука – это форма общественного сознания о сущности формирования личности ребенка в системе общественных отношений в процессе воспитания. Это особая область науки о воспитании человека на всех возрастных этапах развития.

Педагогика как наука возникла в связи с практической потребностью общества в изучении и обобщении исторического опыта подготовки новых поколений к участию в производстве материальных и духовных ценностей.

Потребность готовить детей к жизни, передавать им накопленный опыт возникла у человечества в глубокой древности. Это осуществлялось не только в процессе естественного хода жизни в семье, общине, когда старшие учили, показывали, увлекали своим примером младших, приобщая их к труду, прививая необходимые навыки.

С развитием культуры, с изменениями в хозяйственно-экономической жизни, вызванными переходом к рабовладельческой формации, возникает потребность в создании специально организованных заведений для обучения и воспитания подрастающего поколения. Как ответ на эту потребность появляется школа (Древний Восток, приблизительно 5-е тысячелетие до н. э.). Первые школы открывали служители культа при храмах, монастырях, поскольку религия была носителем идеалов воспитания. Затем создаются школы различного типа, которые отличались целями, содержанием и методикой обучения. Содержание обучения в древних школах было представлено широко: грамота, математика, музыка, этика, ритуальные церемонии, физические упражнения, поэтика, логика и др. Характер и объем обучения определялись социальной принадлежностью

учеников (дети вельмож, духовенства, чиновников, ремесленников, пастухов, рыбаков, даже рабов), а также культурно-этническими традициями, существовавшими в той или иной стране. Были школы с «профессиональным уклоном», в которых готовили писцов, художников, учителей.

В древние времена (период до н.э.) человечество накопило богатый опыт педагогической деятельности, воспитания подрастающего поколения. Величайшие мыслители древности, философы Демокрит (ок. 470 или 460 до н. з.), Сократ (469-399 до н.э.), Платон (427-348 до н.э.), Аристотель (384-322 до н.э.) и др., размышляя над природой человека, путях его совершенствования, сетуя на падение нравственности в современном им обществе, сформулировали первые педагогические идеи, положения, рекомендации о воспитании и обучении детей и юношей. Изречения древних философов, которые сохранила для нас история, их труды, дошедшие до наших дней, еще нельзя назвать педагогическими теориями, отнести к области науки. Сами философы смотрели на педагогику как на искусство вести ребенка по жизни. Тем не менее следует отметить, что первые педагогические воззрения зародились в недрах философии и явились предтечами педагогики как науки.

Средневековье вошло в историю отходом от античных идеалов воспитания во всех областях духовной жизни, в том числе в образовании и воспитании. Однако средние века – огромный исторический пласт, охватывающий более двенадцати столетий, на протяжении которых было много ценного в педагогическом опыте. Именно в средние века появились университеты, которые исполняли роль центров образования, культуры. Возникновение университетов было как бы ответом на новые требования общества к интеллектуально-духовному развитию личности.

Весь долгий период от древних веков до XVII в. вошел в историю педагогики как время донаучного педагогического творчества, эмпирической (основанной на опыте) педагогической практики.

Педагогика как самостоятельная отрасль теоретического знания стала оформляться в XVII веке. К этому времени ощутилась острая потребность в науке, призванной улучшить существовавшую педагогическую практику, расширить границы и возможности воспитания и образования. Нужда в педагогике как науке возникла в силу социально-экономических причин. XVII в. был временем больших перемен, которые переживал мир благодаря эпохе великих географических открытий, вследствие бурного развития городов, ломки средневековых устоев жизни. К этому прибавился расцвет культуры, науки, зарождение промышленности и т.д. Образование стало играть особую роль в жизни людей, во всем общественном развитии. С повышением качества образования, созданием массовой образовательной системы выдающиеся мыслители связывали надежды с прогрессом человеческого общества.

XIX век, отмеченный выдающимися достижениями в области естествознания, физики, математики, был благоприятен и для развития педагогической науки. В этот период она интенсивно развивается в качестве самостоятельной научной дисциплины, поднимаясь от описания фактов и явлений до постижения закономерностей процесса воспитания и обучения. Внутри педагогики наблюдается дифференциация знаний, выделяются и обособливаются ее отдельные части, такие, как, например, дошкольная педагогика.

XX в. с его бурными социально-политическими изменениями во многих странах поставил перед педагогикой проблему воспитания человека в новом обществе.

Задача педагогики – вскрытие закономерностей:

- в области воспитания, образования, обучения;
- в области управления воспитательными и образовательными системами;

- разработка методов, средств, форм, систем обучения, воспитания и управления;
- прогнозируемое образование на ближайшее и отдаленное будущее;
- изучение и обобщение опыта педагогической деятельности.

Функции педагогики:

- описательная;
- объяснительная;
- диагностическая;
- прогностическая;
- проективно-конструктивная;
- преобразовательная.

На современном этапе педагогика – это обширная наука, которая превратилась в разветвленную систему научных знаний, включает философию образования, историю педагогики, дошкольную и школьную педагогику, специальные отрасли (тифло-, сурдо-, олигофренопедагогика) и т.д.

Объект педагогики – ребенок в его единстве и целостности в процессе обучения, образования и воспитания.

Предмет науки – это определенная область действительности, которую она изучает. Предмет педагогики – воспитание. Педагогика изучает сущность воспитания, его глубинные внутренние механизмы, взаимосвязь с развитием личности и внешними условиями ее существования.

Понятие воспитания многозначно.

1. Воспитание в социальном смысле – это социальное явление, функция общества, которая заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни. На это направлены усилия всего социального устройства общества: ребенка готовят к жизни семья, детский сад, школа, средства массовой информации, церковь и др. Подготовка ребенка к жизни определяется и многими другими внешними воздействиями, обстоятельствами и условиями (этнической принадлежностью человека, природным и культурным окружением, местожительством и др.). Воспитание в таком широком социальном смысле, по существу, отождествляется с социализацией.
2. Воспитание в педагогическом смысле – это специально организуемый и управляемый процесс, содействующий развитию личности.
 - Воспитание в широком педагогическом смысле имеет своей целью развитие личности в целом.
 - Воспитание в узком педагогическом смысле – это целенаправленное воздействие на ребенка с целью формирования у него определенных психических и личностных качеств.

Воспитание – это всегда воздействие на воспитуемого извне, это внешнее воздействие. Внешнее воздействие преломляется через внутренние условия, т.е. через особенности формирующейся психики, личности. В связи с этим не все внешние воздействия оказывают воспитывающее воздействие на ребенка.

Самовоспитание – явление, когда человек сам предъявляет к себе требования, пытается с помощью определенной деятельности воздействовать на себя с целью формирования каких-то качеств.

В дошкольном возрасте наблюдаются элементы самовоспитания.

Применительно к дошкольному возрасту можно говорить об элементах самовоспитания на основе сознательного подражания образцам поведения старших и сверстников, благодаря становлению самостоятельности («Я сам»). Элементарное самовоспитание начинается с управления своим телом, движениями, воздержанием от неправильных действий, грубых слов, но главное – с выработкой положительных привычек поведения. Для дошкольника самовоспитание – это совершение хороших поступков (быть вежливым, убирать за собой игрушки, помогать малышам и т.д.) и отказ от плохих поступков (не обижать девочек, не смеяться, когда кто-то упал, испачкался).

В работе с маленькими детьми важно стимулировать у них желание стать лучше, внушать, что это им по силам, радоваться малейшим успехам. Поступление в школу как бы высвечивает недостатки в поведении, деятельности, и ребенок начинает их осознавать. Дети могут заниматься эпизодическим самовоспитанием: делать утром зарядку, чтобы быть сильными; тренироваться в штриховке для совершенствования навыков письма. Задача педагога – придать самовоспитанию детей целенаправленный и систематический характер, способствовать последовательному улучшению ребенком своей личности.

Воспитание и самовоспитание органически взаимосвязаны. Эффективно только то воспитание, которое вызывает у ребенка процесс самовоспитания. Но, с другой стороны, чем больше ребенок хочет и может работать над собой, тем восприимчивее он к воспитательным воздействиям взрослых.

Чувствительность ребенка к воспитательным воздействиям (внешним и внутренним) определяется пластичностью, изменчивостью свойств личности, способностью воспринимать, приобретать, сохранять, перестраивать, передавать опыт других людей, т. е. способностью к развитию.

Литература

- Зицер Д., Зицер Н. (2007). *Практическая педагогика: азбука НО*. – СПб: Просвещение.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лихачев Б. Т. (1995). *Философия воспитания*. М.
- Новиков А.М. (2010). *Основания педагогики: Пособие для авторов учебников и преподавателей*. М: Эгвес.
- *Педагогика как наука*. <http://prof-teacher.ru/pedagogika/tema-1-pedagogika-kak-nauka-ee-obekt-predmet-osnovnye-kategorii/>
- *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. (1998). / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России.
- Хуторской А. В. (2005). *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика*. М.: УНЦ ДО,
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (1996). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Hytönen, J. (1999). *Lapsekaskne kasvatus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Kuurme, T. *Kasvatuse võim ja võimetus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Põld, P. (1993). *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tuulik, M. (2001). *Kasvatusõpetus*. Tallinn: REK.

Для поиска картинок ипользовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В последнее столетие человечество значительно продвинулось в изучении человека на всех возрастных этапах его развития. По мере роста запаса новых знаний, распространения педагогической мысли на разные области реальной жизни появляются новые отрасли педагогики.

Таким образом, педагогика за долгие годы своего становления и развития превратилась в разветвленную систему наук о воспитании.

Фундаментом системы наук о воспитании является **общая педагогика**, которая изучает закономерности воспитания человека, разрабатывает основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях любого типа и вида.

В системе наук о воспитании особое место занимают отрасли, относящиеся к **возрастной педагогике**. Они заняты изучением закономерностей воспитания и обучения детей в соответствии с особенностями возрастного развития на всех этапах детства: от рождения до перехода к состоянию взрослости. Объектом возрастной педагогики является ребенок, а предметом изучения – закономерности, методы, средства технологии организации учебно-воспитательной работы на различных ступенях детства (ранний возраст, дошкольный, школьный).

Дошкольная педагогика – наука о воспитании, обучении и образовании детей первых лет жизни (от рождения до поступления в школу).

Функции и задачи дошкольной педагогики

1. Теоретическая
 - Изучение процесса воспитания и обучения, его целей, задач, содержания, форм организации, приемов и средств осуществления.
 - Изучение влияния процессов воспитания и обучения на развитие ребенка и формирования его личности.
2. Прикладная – разработка новых, более совершенных программ и методов воспитания и обучения.
3. Прогностическая
 - Изучение тенденций и перспектив развития системы образования, организации воспитания.
 - Создание на основе научного прогноза новых концепций воспитания, разработка стандартов образования.
 - Изучение теоретических основ и технологий воспитания детей в условиях семьи и дошкольного учреждения.
 - Исследование особенностей образовательного процесса в дошкольных учреждениях разных видов, в том числе и альтернативных.

Сегодня функция присмотра за детьми в общественных воспитательных заведениях – одна из важных для общества, но не единственная. Школа требует, чтобы в дошкольном учреждении осуществлялась полноценная подготовка к школе. Родители воспитанников дошкольного учреждения хотят, чтобы педагог изучал индивидуальные особенности детей и соответственно строил процесс воспитания, чтобы их дочери и сыновья получали широкое образование, выходящее за рамки традиционного (иностранные языки, спортивные занятия, приобщение к искусству и т.д.).

Чтобы отвечать современным повышенным требованиям, педагог должен постоянно пополнять знания общекультурного и профессионального характера, работать со значительным напряжением сил, самоотверженностью, нести высокую ответственность за свои действия. Таким образом, в современном мире растет объективная социальная значимость профессии педагога.

Создание благоприятных условий для развития детей в первые годы жизни требует учета их возрастных особенностей. Период от рождения до поступления в школу отличается от всех последующих жизненных этапов тем, что обеспечивает общее развитие, которое служит фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и освоения различных видов деятельности. Главное «приобретение» ребенка состоит в том, что на протяжении дошкольного возраста он становится человеком, наделенным физическими и психическими качествами, необходимыми каждому члену общества, какое бы место он в нем впоследствии ни занял. К таким качествам можно отнести владение основными движениями, умение осознанно воспринимать мир, думать, общаться с другими людьми, управлять своим поведением и др.

Фундаментальная роль дошкольного периода развития в процессе становления человеческой личности определяет соответствующие требования к воспитателю. Прежде всего, это необходимость осознания величайшей ответственности за счастливое детство ребенка, его судьбу. Однако для успешной деятельности педагога мало понимания непреходящей ценности дошкольного детства, требуется еще и знание закономерностей развития ребенка. Одна из закономерностей – зависимость психического, физического развития ребенка от окружающей среды, невозможность его существования без взрослых.

Отсюда вытекают важнейшие **профессиональные функции педагога**:

- создание педагогических условий для успешного воспитания детей;
- обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей;
- осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми;
- участие в педагогическом просвещении родителей;
- регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и дошкольного учреждения;
- самообразование;
- участие в опытной, исследовательской работе.

Каждая из этих функций воплощается в определенной сфере деятельности педагога. Реализация первой функции сопряжена с созданием так называемой развивающей среды, т. е. среды, которая побуждает ребенка к активности, к деятельности развивающего характера. Забота об укреплении здоровья (физическое и психическое) – залог правильного воспитания в дошкольном возрасте, поскольку в этот период развитие ребенка очень зависит от его состояния, настроения, эмоциональных проявлений.

Например, у детей снижается восприимчивость к воспитательным воздействиям, когда они болевают, испытывают обиду от грубого обращения, утомлены вследствие неполноценного сна, плохо организованного занятия, развлечения и т.д. Педагог должен быть внимателен к окружающей обстановке (в помещении детского сада, на участке), предвидеть любую мелочь, которая может быть опасна для жизни и здоровья детей. Так, следует вовремя проверять состояние построек на участке детского сада, игрового оборудования, соответствие мебели росту детей; измерять температуру воды, приготовленной для обливания; заранее определять время, требующееся для просмотра диафильмов, чтобы предупредить переутомление воспитанников, и т. п. Нужно помнить, что небрежность, халатность, упование на авось в работе педагога – признаки его профессиональной непригодности.

Осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми – основная функция педагога дошкольного воспитания. Она реализуется в планировании предстоящей работы на основе программно-методической документации, в непосредственном проведении этой работы, в анализе ее результатов.

Современный педагог, опираясь на данные психолого-педагогических, социологических исследований, осознает, что основы личности человека закладываются в семье, влияние которой на развитие ребенка нельзя заменить влиянием никакого, даже очень квалифицированного общественного образовательного учреждения. В интересах воспитанников педагог должен содействовать повышению педагогической культуры родителей, обеспечивать согласованность в воспитании ребенка, помогать отдельным семьям в этом процессе.

Современным, повышенным в ходе демократизации общественной жизни требованиям к образовательной работе дошкольного учреждения может отвечать педагог, который постоянно пополняет багаж своей общекультурной и профессиональной подготовки. В связи с этим обязательно еще одно направление профессиональной деятельности педагога – самообразование. Формы самообразования многообразны: от чтения литературы (специальной, художественной), посещения музеев и т. п. до участия в конференциях, выставках, конкурсах и др. Цель самообразования – поступательное развитие собственной личности, рост профессионального мастерства.

Творческий характер педагогической деятельности побуждает педагога к изучению и заимствованию передового опыта коллег, делает его чувствительным к инновациям (нововведениям) в области образования. Многие педагоги включаются в экспериментальную работу, которую коллектив дошкольного учреждения проводит под руководством ученого. В последние годы отчетливо проявляется тенденция к обновлению, обогащению воспитательно-образовательной работы дошкольных учреждений. Это делает профессионально необходимым еще одно направление в деятельности педагога – участие в опытной, исследовательской работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения весьма многогранна по своему содержанию, условно делится на ряд направлений (функций). Сферой педагогической деятельности охвачены дети, их родители, коллеги, сам воспитатель, сознательно совершенствующий и свое мастерство, и свою личность.

Педагогика школы представляет собой одну из старейших отраслей педагогической науки, накопившую богатые научные данные о закономерностях воспитания и обучения школьников в разных учебных учреждениях (начальной и средней школе, лицее, гимназии и др.).

Педагогика профессионально-технического образования изучает подготовку рабочих высокой квалификации.

Педагогика среднего специального образования находится в стадии становления. Она изучает содержание и формы образования и проблемы профессионального воспитания в средних специальных учебных заведениях.

Педагогика высшей школы изучает закономерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

Коррекционная педагогика разрабатывает теоретические основы, принципы, методы и средства воспитания, образования и коррекции детей и взрослых,

имеющих различные нарушения и отклонения в развитии. Вопросами обучения и воспитания глухих и слабослышащих занимается сурдопедагогика, вопросами обучения и воспитания слепых – тифлопедагогика, с речевыми нарушениями – логопедия, вопросами обучения и воспитания умственно отсталых – олигофренопедагогика.

История педагогики изучает развитие педагогических идей в единстве с педагогической практикой в различные исторические эпохи.

Особую группу педагогических наук составляют **частные методики**, изучающие закономерности и специфику преподавания конкретных областей знаний (учебные предметы в школе).

Общественными потребностями вызваны к жизни и складываются в последнее время такие отрасли педагогики, как семейная педагогика, этнопедагогика, производственная педагогика, социальная педагогика и др.

Педагогика, как и остальные науки, развивается в тесной взаимосвязи с другими науками, особенно человековедческими.

Литература

- Каппушева, М.Ш. (2006). *Формирование педагогической компетенции студентов в педагогическом вузе.* // Университетские чтения. Материалы 2 симпозиума. Пятигорск: ПГЛУ.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие.* Николаев.
- *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей.* (1998). / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций.* М.
- Hulula, E. (2004). *Uuenev alusharidus.* Tallinn: Ilo.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed.* Tartu: Tartu Ülikoli Kirjastus.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lahtuv kasvatus.* Tallinn: TEA Kurjustus.
- Kuurme, T. (2003). *Kasvatuse võim ja võimetus.* Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda.* Tartu: Atlex.

3. ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ

Педагогика, как и всякая другая наука, оперирует своими понятиями: воспитание, обучение, образование, педагогическая деятельность, педагогический процесс. Сущность педагогики, закономерности воспитания, обучения, педагогического процесса раскрываются с помощью таких понятий, как метод, средство, прием, принцип, урок, занятие и других. Кроме того, педагогика использует понятия, которые очень важны для нее, но основными являются для других наук (развитие, среда, формирование, деятельность, личность и др.). Это так называемые междисциплинарные понятия. С другой стороны, многие науки (психология, социология, физиология, этнография, история и др.) используют основные педагогические понятия, которые выступают для этих наук как междисциплинарные.

Рассмотрим некоторые педагогические понятия.

Под развитием понимают происходящие в человеке последовательные и закономерные изменения в психике и его биологической природе. **Развитие** – это процесс движения, изменения, переход от старого к новому качественному состоянию. В педагогике говорят о развитии возрастном (особенности и закономерности развития, присущие каждому возрасту), индивидуальном (индивидуальные особенности развития), личностном (возникновение у ребенка личностных качеств, их особенности).

Личность – человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества. Человек как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, общество и самого себя.

Формирование – это изменения в развитии личности человека или отдельных его качеств, которые происходят под влиянием совокупности факторов: внутренних и внешних, природных и социальных, объективных и субъективных.

Формировать – это организовывать всю жизнедеятельность человека, осуществлять воспитание и обучение, воздействовать на него так, чтобы развить то или иное качество. Можно, например, формировать у детей приемы запоминания, культурно-гигиенические навыки, понятия о дружбе и дружбе и т. п.

Социализация – развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Сложный процесс вхождения индивида в социум, включающий, с одной стороны, усвоение определенной системы ценностей (норм, образцов, знаний, представлений), позволяющих индивиду функционировать как члену сообществ, а с другой – процессы обретения собственного социального опыта и активного самопостроения личности. Это процесс социального развития человека под влиянием всей совокупности факторов социальной жизни, освоения социальных ролей, норм поведения в обществе.

Обучение – это специально организованный процесс взаимодействия педагога (взрослого, который выполняет функции обучающего) и учащихся (учеников, студентов, воспитанников детского сада и др.), направленный на овладение определенной суммой знаний, умений, навыков, действий, привычек поведения. В ходе обучения осуществляются также воспитание, формирование, развитие.

Образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Целенаправленный процесс (и результат) воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся)

установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида (ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме) в процессе освоения ценностей культуры. Образование есть синтез обучения и учения (индивидуальной познавательной деятельности), воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации. Метафорически образование определяемо как творение образа Человека в индивиде. Термин «образование» часто употребляется в качестве синонима понятия «система образования».

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования – интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала. Самообразование – одно из средств самовоспитания. Способность обучающихся самостоятельно, систематически и целенаправленно усваивать необходимый для их учебы и работы материал.

Педагогический процесс – это сознательно организованное, целенаправленное и планомерное взаимодействие педагога и воспитанников с целью воспитания и обучения последних. В ходе педагогического процесса происходят изменения во всех его участниках.

Педагогическая деятельность – разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания.

Педагогическая технология – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно, и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности (целенаправленная подготовка учителя и наличие технических средств обучения). С дидактической точки зрения педагогическая технология – это разработка прикладных методик, описывающих реализацию педагогической системы по её отдельным элементам.

Знания – это усвоенная учащимися учебно-познавательная информация, которая включает конкретные факты, правила, законы и закономерности, устанавливающие связи между фактами и явлениями.

Умение – это сформированная у учащихся способность совершать определенные действия на основе полученных знаний. Умение проявляется в деятельности.

Навык – автоматизированное умение, выражающееся в способности быстро и безошибочно выполнять действия на основе имеющихся знаний. Навык формируется в результате многократных повторений.

Под **компетентностью** понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыки; это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-

технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Компетентность все чаще выступает в качестве центрального, узлового понятия ценности, цели и результата современного образования. Определение компетентности в качестве ценностно-целевого и результирующего основания образования связано с тем, что,

- в понятие компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата», так как приобретение и проявление компетентности не одномоментно, а процессуально;
- компетентность обладает интегративной природой – объединяет интеллектуальную и навыковую составляющие (сочетание знаний, умений, навыков, опыта, отношений) – следствие социализации и индивидуализации образования;
- вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений, соответствующих широкой сфере культуры и деятельности (коммуникативной, информационной, правовой и пр.).

Для решения комплекса стоящих перед педагогической наукой задач используются специфические методы.

Метод – это путь достижения поставленной цели, способ решения задач.

Различают:

- методы воспитания и обучения, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели;
- собственно исследовательские методы, с помощью которых добываются сами педагогические знания, позволяющие выработать цели и средства их передачи.

Методы воспитания – специально организованное взаимодействие воспитателя и воспитуемых с целью решения педагогической задачи путем влияния на сознание, чувства, поведение воспитуемых.

Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий педагога и обучаемых, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Исследовательские методы – это методы, с помощью которых осуществляется изучение и обобщение педагогической практики, ведется самостоятельное научное исследование.

С целью раскрытия закономерностей развития дошкольников, поиска наиболее оптимальных средств, методов и форм обучения и воспитания в условиях дошкольного учреждения проводятся педагогические исследования.

Под методами педагогического исследования понимают способы получения научной информации.

Наиболее доступным и распространенным методом педагогического исследования является наблюдение. Под научным наблюдением понимается планомерное изучение исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Наблюдение как метод исследования характеризуется наличием цели, задач,

программы, методики и техники наблюдения. Научное наблюдение требует объективной и точной фиксации фактов (фотографирование, киносъемка, протоколы, записи в дневнике и т. д.) и обработки результатов.

В педагогической практике широко используются опросные методы: беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование.

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

Значительно реже используется *интервьюирование* – односторонняя беседа, инициатор которой задает вопросы, а собеседник отвечает. Правила интервьюирования требуют создание условий, располагающих к искренности испытуемых.

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

Тестирование – целенаправленное обследование, проводимое по тщательно отработанным стандартизованным вопросам, и позволяющее объективно выявлять индивидуальные различия испытуемых.

Значительное место в педагогических исследованиях отводится эксперименту – исследованию каких-либо явлений и процессов с целью проверки и обоснования научной гипотезы. Цель эксперимента – установление закономерностей между отдельными педагогическими воздействиями и их результатами в поисках наиболее эффективного способа управления педагогическим процессом. В педагогической практике различают лабораторный и естественный эксперимент: первый протекает в специально созданных и контролируемых условиях, второй осуществляется в привычной для испытуемого обстановке. В зависимости от цели различают эксперимент:

- констатирующий (изучение состояния педагогического явления);
- формирующий (апробация выдвинутой гипотезы);
- контрольный (обоснование полученных результатов и выводов).

Метод изучения педагогической документации и продуктов детской деятельности позволяет получить различную информацию об исследуемом объекте. В качестве источников информации выступают планы и отчеты руководителей и педагогов дошкольных учреждений, конспекты занятий, продукты изобразительной деятельности и ручного труда дошкольников. Изучение этих материалов позволяет установить взаимосвязи между изучаемыми явлениями, выявить новые факты.

На различных этапах педагогических исследований применяется метод изучения и обобщения опыта. Под педагогическим опытом понимают практику обучения и воспитания, отражающую уровень развития педагогической науки. Характеризуют передовой опыт высокий положительный эффект в обучении и воспитании и достижение результатов без больших затрат времени и сил.

Социометрические методы позволяют исследовать межличностные отношения в коллективе. В процессе наблюдения или опроса исследователь может определить место, роль, статус испытуемого, различить стадии формирования внутриколлективных отношений.

В педагогической практике применяются также математические методы исследования, которые служат для обработки данных и результатов, полученных в процессе изучения, и отражаются в графиках, диаграммах, таблицах.

Для того чтобы результаты педагогической деятельности были исчерпывающими и объективными, необходимо использовать методы исследования в совокупности и с учетом возрастных особенностей испытуемых.

Литература

- Бим-Бад, Б.М. (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. М.
- Каппушева, М.Ш. *Формирование педагогической компетенции студентов в педагогическом вузе*. (2006). // Университетские чтения. Материалы 2 симпозиума. Пятигорск: ПГЛУ.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие*. Николаев.
- Никитина, С., Петрова, Н., Свирская, Л. (2008). *Оценка результативности и качества дошкольного образования*. М.: Линка-Пресс.
- *Педагогика как наука*. <http://prof-teacher.ru/pedagogika/tema-1-pedagogika-kak-nauka-ee-obekt-predmet-osnovnye-kategorii/>
- *Словарь по образованию и педагогике*. (2004). / Под ред. В. М. Полонского. М.
- *Педагогика. Учебное пособие*. (2005). / Под ред. Л.П. Крившенко. М.
- Черник, Б.П. (2001). *Эффективное участие в образовательных выставках*. Новосибирск.
- *Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств*. (2004). М.
- Полонский, В.М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. М.

Задания к теме 1.

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Изучите терминологический словарь эстонязычных педагогических терминов.
3. Ответьте на вопросы для самопроверки.
 - Чем отличается педагогика как наука от других значений этого термина?
 - Кто занимается воспитанием ребенка в социальном и педагогическом смыслах?
 - Какие элементы самовоспитания наблюдаются у детей дошкольного возраста? От чего зависит их наличие?
 - Как связана дошкольная педагогика с другими педагогическими науками?
 - Как профессиональные функции педагога дошкольного учреждения связаны с закономерностями развития ребенка?
4. Изучите *Профессиональный стандарт учителя*.

Õpetaja kutsestandard. (2005). Kinnitatud 8. Detsembril 2008. Hariduse Kutsenõukogu otsusega nr. 14.

5. Составьте программу профессионального самовоспитания по следующему плану:
- какие личностные качества называются профессиональными? Дайте определение;
 - определите свой профессиональный идеал (какие именно качества вы считаете профессионально значимыми для педагога дошкольного учреждения);
 - проанализируйте, насколько вы соответствуете своему идеалу и как стремитесь к нему приблизиться;
 - определите, каким образом, с помощью каких средств, способов деятельности вы развиваете и будете продолжать развивать у себя профессионально значимые качества.
6. Для составления программы профессионального самовоспитания используйте форму эссе. Вышлите эссе в виде приложенного файла в разделе *Задания* к сроку, указанному в *Плане действий*.

Требования к написанию эссе

Эссе представляет собой **авторский** текст студента по теме.

Эссе, не являющееся авторским текстом, не оценивается.

Эссе предполагает изложение материала в нестандартной, оригинальной форме, позволяет выразить собственную точку зрения, служит для демонстрации ассоциативных связей между понятиями, предусматривает личностное отношение к предмету рассуждения.

Формальные требования

- Эссе должно быть напечатано шрифтом 12, Times New Roman, межстрочный интервал 1,5. Поля – установленные «по умолчанию».
- Объем эссе 2-3 страницы основного текста (без титульного листа и списка литературы).
- Титульный лист не оформляется. На первой странице текста указывается тема эссе, фамилия и имя автора, специальность и курс.
- При написании эссе могут быть использованы научные источники. Источники приводятся в «Списке использованной литературы» в конце эссе.
- Все цитаты должны быть подкреплены ссылками на источники.

Содержательные требования к эссе

- Эссе должно быть компактным и грамотно оформленным.
- Эссе должно отражать не только личное мнение по вопросу, но и показывать знания в описываемой сфере.
- Эссе должно быть сбалансированным, то есть если высказывается одна точка зрения, то обязательно должна быть проанализирована и противоположная ей.
- Эссе должно быть логически выстроенным.

- В эссе должно присутствовать творческое начало.

Структура эссе

Эссе должно иметь следующую структуру.

- **Вступление (введение)** – это отправная идея (проблема), связанная с конкретной темой. Введение определяет тему эссе и содержит определения основных встречающихся понятий.
- **Содержание (основная часть)** – это аргументированное изложение основных тезисов. Суждения, приведенные в эссе, должны быть доказаны. Структура любого доказательства включает в себя:
 - ✓ тезис – суждение, которое надо доказать;
 - ✓ аргументы – категории, которыми пользуются при доказательстве истинного тезиса;
 - ✓ вывод – это мнение, основанное на анализе фактов;
 - ✓ оценочные суждения – это мнения, основанные на убеждениях или взглядах.
- **Выводы (заключение)** – это окончательное заключение по выбранной теме, то к чему пришли в результате рассуждений. Заключение суммирует основные идеи, подводит итог рассуждений. Представлено в виде вывода или оценочного суждения, которое оставляет поле для дальнейшей дискуссии.

Критерии оценки эссе

При оценке эссе будут учтены следующие критерии:

- соответствие работы формальным и содержательным требованиям к написанию эссе;
- способность анализировать информацию, способность объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему и прийти к сбалансированному заключению, способность формулировать и аргументировать собственные суждения;
- максимальное количество баллов при оценивании – 10.

Тема 2. РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ

1. ПОНЯТИЕ РАЗВИТИЯ



Развитие – это процесс и результат физического, психического и социального созревания, охватывающий все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации.

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития в специально организованных условиях. Она имеет различные аспекты, поэтому рассматривается разными науками: возрастной физиологией и анатомией, социологией, детской и педагогической психологией и др. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

Развитие личности – сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Физическое развитие – изменение роста, веса, увеличение мышечной силы, двигательных качеств, совершенствование органов чувств и т.д.

Психическое развитие – изменения в формировании психических качеств и черт личности, в познавательных, волевых и эмоциональных процессах.

Социальное развитие проявляется в изменении поведения, отношения к окружающим и осуществляется в процессе его включения в жизнь общества.

Л.С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- уровень актуального развития – отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- зону ближайшего развития – зона незрелых, но созревающих психических процессов, которая отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

Педагоги должны видеть завтрашний день развития ребенка: то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам.

Развитие человека – это не просто количественные изменения унаследованных и заложенных от рождения признаков. Развитие – это, прежде всего качественные изменения в организме и психике, происходящие под воздействием окружающей действительности. Т. о., развитие происходит при воздействии внешних влияний на внутренние процессы.

Эта сложность обуславливается противоречивостью процесса развития. Более того, именно **противоречия** между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, **выступают движущими силами развития личности**. К таким противоречиям относятся:

- противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения;
- противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;
- противоречие между растущими требованиями со стороны общества, группы взрослых и наличным уровнем развития личности (В. А. Крутецкий).

Названные противоречия характерны для всех возрастов, но они приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором проявляются. Разрешение противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень своего развития. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим – развитие продолжается.

В процессе обучения и воспитания общие противоречия конкретизируются, приобретая более яркие формы. Это противоречия между требованиями к воспитанникам и их подготовленностью к восприятию и реализации этих требований. В педагогическом процессе проявляются также противоречия, связанные с условиями развития общества, и противоречия, возникающие как следствие недостатков воспитательной работы.

Наличие противоречий является главной движущей силой развития человека.

В ходе развития происходит превращение ребенка как биологического индивида в человека как личность – члена человеческого сообщества.

Литература

- Иванова, В. А., Левина, Т. В. (2006). *Педагогика: электронный учебно-методический комплекс*. Красноярск: ФГОУ ВПО КрасГАУ. http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Поддьяков Н. Н. (1996). *Особенности психического развития детей дошкольного возраста*. М.
- Подласый, И.П. (2004). *Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учебное пособие для вузов*. М.: ВЛАДОС-пресс.
- Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф. и др. (1997). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. М.: Школа-Пресс.
- *Laps ja lasteaed*. (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.

- *Lasteaialaps peres.* (2009). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the Early Years 3-7.* (2007). / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Svith, P.K., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine.* 4 väljaanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). / toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Для поиска картинок ипользовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

фактор – делающий, производящий.

Факторы – причины, обуславливающие развитие, становление личности.

Среди факторов развития выделяют:

1. биологические факторы
 - наследственность;
2. социальные факторы
 - среда;
 - воспитание.

2.1. Наследственность как фактор развития

Наследственность - это то, что передается от родителей детям, что заложено в генах. Наследственная программа включает постоянную и переменную части.

- Постоянная часть обеспечивает рождение человека человеком, представителем человеческого рода.
- Переменная часть - это то, что роднит человека с его родителями. Это могут быть внешние признаки: телосложение, цвет глаз, кожи, волос, группа крови, предрасположенность к определенным заболеваниям, особенность нервной системы. Такие неопровержимые факты ни у кого не вызывают сомнений: дети похожи на своих родителей, на свой род. В противном случае возникает удивление, так как внешнее сходство принимается людьми как обязательный признак одного рода.

Предметом разных точек зрения является вопрос о наследовании моральных, интеллектуальных качеств, специальных способностей (способности к какой-то деятельности). Передаются ли способности или задатки? Некоторые ученые убеждены, что не только интеллектуальные, но и моральные качества передаются по наследству. Другие придерживаются противоположной точки зрения: признается только биологическое наследование, а все остальные категории (мораль, интеллект) считаются приобретаемыми в процессе социализации. Существует мнение в пользу наследственной предрасположенности ребенка к агрессивности, жестокости, лживости. Эта серьезная проблема пока не имеет однозначного ответа.

Следует различать врожденное наследование и генетическое. Небольшие случайные отклонения в особенностях развития зародыша могут изменить и направление, и качество развития. В последние годы появилась новая отрасль педагогики – пренатальная педагогика. Появление ее связано с тем, что ученые обнаружили возможность влияния на развитие зародыша. При этом отмечено, что воздействовать можно не только на здоровье будущего младенца, но и на его эмоциональную сферу, а через нее – на эстетическое и интеллектуальное развитие.

На основе научных данных, свидетельствующих о возможности влиять на еще не родившегося ребенка через образ жизни матери, ее эмоциональное состояние, общение с плодом, стала разрабатываться педагогическая стратегия. Будущей матери рекомендуется чаще переживать положительные чувства, слушать музыку, читать стихи. Очень полезно беседовать с еще не родившимся малышом. Хорошо, если он будет слышать голоса обоих родителей. Ребенок привыкает к голосу матери и отца и после рождения узнает, успокаивается, когда слышит. В этом случае ребенок рождается с врожденными качествами.

Однако ни генетическое, ни врожденное не следует считать неизменным. В процессе жизни возможны изменения врожденных и наследственных приобретений.

2.2. Среда как фактор развития

На развитие ребенка влияет не только наследственность, но и среда. Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. Понятие «среда» может рассматриваться в широком и узком смысле.

- **Среда в широком смысле** – это климатические, природные условия, в которых растет ребенок. Это и общественное устройство государства, и условия, которые оно создает для развития детей, а также культура и быт, традиции, обычаи народа. Среда в таком ее понимании влияет на успешность и направленность социализации.
- Но существует и **узкий подход к пониманию среды** и ее влиянию на становление личности человека. Согласно такому подходу среда – это непосредственное предметное окружение.

С момента рождения ребенка его окружает множество предметов. Предметы помогают ему познавать социальный мир и развиваться. Профессор Брунер в Америке провел эксперимент: поместил группу новорожденных детей на несколько месяцев в комнату с белыми потолком и стенами, изолированную от внешних шумов. Другая группа новорожденных такое же время жила в обычных условиях - в комнате с обоями, цветным потолком, с игрушками и т.п. В конце эксперимента были проведены тесты на изучение уровня интеллектуального развития детей. Оказалось, что дети из белой, пустой комнаты отстали в своем развитии от детей из обычной группы на 3 мес., что очень существенно для данного возраста. Этот эксперимент убедительно доказал, что среда существенно влияет на уровень всестороннего развития детей.

В педагогике, когда речь идет о среде как факторе воспитания, имеются в виду еще и человеческое окружение, принятые в нем нормы взаимоотношений и деятельности. Зачастую выделяется негативное влияние среды, оно связано с насыщенностью ее отрицательными примерами для подражания.

Среда как фактор развития личности имеет существенное значение: она предоставляет ребенку возможность видеть социальные явления с разных сторон. Ее влияние носит, как правило, стихийный, мало поддающийся педагогическому руководству характер, что, конечно же, приводит ко многим трудностям на пути становления личности. Но изолировать ребенка от среды нельзя. Всякое стремление взрослых «посадить ребенка под колпак», оградить от социальной среды, как бы оно ни проявлялось (ограничение общения с посторонними людьми, сужение объектов познания и др.), чревато задержкой в социальном развитии.

Влияние среды на формирование личности постоянно на протяжении всей жизни человека. Разница лишь в степени восприятия этого влияния. С годами человек овладевает умением фильтровать его, интуитивно поддаваться одним воздействиям и уклоняться от других влияний. Для маленького ребенка таким фильтром до определенного возраста служит взрослый. Среда может сдерживать развитие, а может и активизировать его, но быть безучастной к развитию не может.

2.3. Воспитание как фактор развития

Третий фактор, влияющий на становление личности, – это **воспитание**. Подробно воспитание как предмет педагогики рассматривалось в Теме 1.

Особенности воспитания как фактора развития личности:

- всегда носит целенаправленный, осознаваемый (хотя бы со стороны воспитывающего) характер;
- оно всегда соответствует социально-культурным ценностям народа, общества, в котором происходит развитие. Это значит, что когда речь идет о воспитании, то всегда имеются в виду положительные воздействия;
- воспитание предполагает систему влияний на личность – единичное воздействие не приносит ощутимых результатов.

2.4. Активность как условие и предпосылка развития

Наследственность, среда, воспитание – эти факторы при всей их значимости и необходимости все же не обеспечивают полноценного развития ребенка, так как все они предполагают воздействия, не зависящие от самого ребенка: он никак не влияет на то, что будет заложено в его генах, не может изменить среду, не определяет цели и задачи собственного воспитания.

Человек обладает удивительной особенностью – **активностью**. Уже изначально, даже еще в утробе матери, ребенок активно реагирует на влияние каждого из вышеназванных факторов.

Активность проявляется в движениях (двигательная активность). Именно движения обеспечивают жизнь, заставляют функционировать организм, укрепляют и оздоравливают его. Стоит хотя бы обратить внимание, насколько качественно меняется характер развития ребенка с овладением ходьбой и прямохождением.

Активность проявляется в познании мира. Человека ничему нельзя научить до тех пор, пока он сам не станет учиться. Познавательная активность изначально также носит жизнеобеспечивающий характер, поскольку способствует ориентации ребенка в новом для него мире.

Эмоциональная активность – важная грань активности личности. Много ребенок в течение очень длительного периода постигает на уровне эмоций, а не сознания. Он откликается на воздействия, эмоциональной активностью дает знать окружающим о своем состоянии.

Именно активность позволяет малышу овладевать способами действия с предметами.

Таким образом, активность как свойство живого организма выступает в качестве необходимого условия и предпосылки развития.

У человека активность облекается в социальные формы – разные виды деятельности: игру, труд, учение. Каждый из видов деятельности направлен на удовлетворение каких-то потребностей: игра – на удовлетворение потребности проявить активность в той сфере, в которой невозможно реальное действие; труд – на удовлетворение потребности в получении реального результата, в самоутверждении, учение – на удовлетворение потребности в познании и т.д.

Активность является стимулом к деятельности. Но если деятельность не организуется, если не обеспечивается ее развитие, то активность все равно «ищет выход» и может принимать нежелательные формы (баловство, агрессивность и др.).

2.5. Роль взрослого в развитии ребенка

Механизм развития приводит в действие взрослый человек. Именно взрослый человек является посредником между ребенком и обществом.

Без взрослого человека (близкого и далекого) ребенок не может выжить как живой организм и не может развиться в социальную личность. Как известно взрослый выполняет в становлении личности ребенка две основные функции: он сам служит носителем ценностей и человеческого опыта и может быть «использован» как образец для подражания; является организатором процесса воспитания и обучения.

От того, какой взрослый находится рядом с ребенком, многое зависит. Если с малых лет ребенка окружают добрые, ласковые, сдержанные люди, если они умеют уважительно общаться друг с другом, если они трудолюбивы и веселы, его социальный опыт наполняется именно такими образцами человеческого взаимодействия. И в силу того, что это первые впечатления от мира людей, они и являются самыми прочными. Если ребенок живет в обстановке нервозности, недоброжелательности, грубости, то соответствующий социальный опыт он и приобретает. Конечно, отсюда не следует, что только с этим опытом ребенок проживет жизнь. В семье бандита совсем не обязательно вырастает бандит, но вероятность стать асоциальным в таких условиях выше, чем в семье с другим эмоциональным климатом. Так же, к сожалению, нельзя гарантировать полностью благополучный результат воспитания в благополучной семье. Процесс становления личности очень сложен и подвержен множеству порой невидимых или неосознаваемых воздействий.

Функции взрослого в формировании личности ребенка:

- взрослый является носителем ценностей;
- взрослый является организатором процесса передачи социального опыта.

Взрослый как носитель ценностей. Эта функция может реализоваться и целенаправленно. Это происходит в тех случаях, когда родители, воспитатели преднамеренно демонстрируют ребенку свои оценки, отношение, поступки, делая себя образцом для подражания, своеобразным «наглядным пособием». Такая демонстрация требует большого такта, чувства меры, особенно когда дело касается моральных явлений.

С точки зрения педагогики и психологии эта первая функция чрезвычайно значима для развивающейся личности. В основе механизма воздействия на ребенка лежит такая особенность детства, как подражание и потребность приобщиться к миру взрослых людей. Ведущий метод, способствующий реализации данной функции в целенаправленной форме, для ребенка – наблюдение, а для взрослого – организация совместной деятельности, педагогические ситуации, показ.

При стихийной форме передачи социального опыта в первой функции для ребенка остается значимым наблюдение, а для взрослого – иллюстрация своего внутреннего социально-нравственного мира. Воспитатель обязан помнить, что он постоянно наблюдаем ребенком, что ребенок всегда готов к подражанию и поэтому так велика ответственность взрослого перед ребенком за то, что он может наблюдать и перенимать.

Взрослый как организатор процесса передачи социального опыта. И эта функция реализуется как целенаправленно, так и стихийно.

Целенаправленно реализует эту функцию педагог, осуществляя свою профессиональную деятельность. Чем выше квалификация педагога, чем глубже он овладел своей профессией, тем большую помощь он окажет ребенку в его развитии. Родители тоже могут целенаправленно организовывать процесс воспитания и обучения своих детей, тем самым, обогащая и совершенствуя социальный опыт ребенка. Это возможно в том случае, когда родители задумываются над тем, что и как они хотят воспитать в своем ребенке, осознанно изучают психолого-

педагогическую литературу, консультируются со специалистами. Правда, к сожалению, чаще всего родители предпринимают такие шаги при обнаружении каких-либо отклонений в развитии ребенка, а при ровном, спокойном протекании процесса развития ребенка, они считают этот процесс само собой разумеющимся делом и более склонны к стихийной форме организации помощи детям в их социализации.

Однако стихийная форма организации процесса передачи социального опыта лишь тогда успешна, когда воспитатель прибегает к ней в случае потребности в педагогической импровизации, быстром решении непредвиденной ситуации и др. Стихийной эту форму можно назвать лишь условно, так как любая педагогическая импровизация возможна лишь тогда, когда педагог владеет профессиональным мастерством – именно оно «подсказывает» правильный выход из нестандартной ситуации.

В роли организатора процесса воспитания и обучения ребенка взрослый тоже может выступать по-разному. Все зависит от его компетентности и личностных качеств. Но без обучения взрослым ребенок не может овладеть способами жизнедеятельности. Взрослый делает для ребенка процесс освоения мира более экономным, освобождая ему время для собственного творчества и в конечном итоге – для прогресса человечества.

Что было бы, если бы каждому поколению приходилось все создавать заново, снова открывать законы природы, если бы люди были лишены величайшей способности передавать от поколения к поколению накопленный опыт?

Итак, взрослый человек является проводником, посредником между ребенком и окружающим его социальным миром.

Литература

- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие*. Николаев.
- *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. (1998). / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций*. М.
- Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф. и др. (1997). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. М.: Школа-Пресс.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed*. (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the early years 3-7*. / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (2008). Toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Задания к теме 2.

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Ответьте на вопросы для самопроверки.
 - Каким образом противоречия стимулируют развитие ребенка?
 - Какая часть наследственной программы является постоянной, а какая переменной?
 - Какова роль социальной среды в развитии ребенка?
 - В чем состоят особенности воспитания как фактора развития личности?
 - Какова связь между активностью ребенка и формированием различных видов деятельности?
 - Какую роль играют взрослые в развитии ребенка?

Тема 3. СЕМЬЯ КАК СРЕДА РОСТА И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

1. РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА



За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя собой социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка.

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям.

Так, Я. А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот. Я. А. Коменскому вторит другой педагог-гуманист И. Г. Песталоцци: семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление.

А вот социалист-утопист Роберт Оуэн считал семью одним из зол на пути формирования нового человека. Его идея о необходимости исключительно общественного воспитания ребенка с ранних лет активно воплощалась в нашей стране с одновременным низведением семьи до положения «ячейки» с «отсталыми» традициями и обычаями. В течение многих лет словом и делом подчеркивалась ведущая роль общественного воспитания в формировании личности ребенка.

Между тем современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что **без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания**, поскольку его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием в детском саду или школе.

Семья играет ключевую роль в развитии ребенка.

- Ребенок ориентируется на те духовные и моральные ценности, которые проповедует семья. Родители всячески стимулируют и поощряют такие поступки, действия, способы поведения, которые отвечают их представлениям о том, что хорошо и что плохо.
- Ребенок овладевает формами поведения, способами общения и взаимодействия с окружающими людьми.
- Особая роль семьи проявляется в формировании у ребенка психологического пола, осознании себя как представителя определенного пола и владение соответствующим ролевым поведением.

- Семья приобщает ребенка к социальной жизни, поэтапно расширяет его кругозор и опыт.
- Семья позволяет ребенку наиболее широко проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовывать потребности.

Известный психолог А.Н.Леонтьев из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, выделил круг интимно-близких малышу людей, к воспитательным воздействиям которых он особенно чувствителен. Оказывается, что ребенок в первые годы жизни не восприимчив к замечаниям, уговорам, советам «чужой тети» (попутчицы в транспорте, воспитательницы другой группы). Это позже, в начале подросткового возраста, ему важно мнение друга, приятеля, его задевает реплика прохожего, а в первые 7-8 лет самое авторитетное - «Так мама сказала!»; «Так велел папа».

В исследовании Т. А. Марковой систематизированы факторы, которые определяют силу и стойкость семейного воспитания. Остановимся на них подробнее.

1. Воспитание в семье отличается глубоким эмоциональным, интимным характером. «Проводником» семейного воспитания являются родительская любовь к детям и ответные чувства (привязанность, доверие, нежность) детей к родителям. Эффективность семейного воспитания во многом определяется теми эмоциональными узами, которые связывают всех ее членов, благодаря чему дети чувствуют себя защищенными от неизвестности и опасностей окружающего мира. Здесь можно укрыться в маминых объятиях от подлинных и мнимых страхов, узнать обо всем на свете у дедушки, который «самый, самый умный». Домашнее тепло - одно из условий счастливого детства.
2. Воспитание в семье отличается постоянством и длительностью воспитательных воздействий матери, отца, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемостью изо дня в день. Такое постоянство воспитательных воздействий благоприятно для формирующейся нервной системы ребенка, которая вырабатывает ответные действия на внешние раздражители. Даже если по содержанию, форме выражения эти воспитательные воздействия не всегда педагогически грамотны, ребенок знает и предвидит в каждый жизненный момент, что его ожидает. Например, возвращаясь с прогулки в испачканной куртке, он заранее готовит себя к неодобрительной реакции мамы, настраивается на ту деятельность, которая потребует для «успокоения» мамы (« Попрошу прощение, поцелую, возьму щетку и почищу куртку»).
3. Семья обладает объективными возможностями для включения ребенка с первых лет жизни в разнообразные виды деятельности (бытовую, трудовую, хозяйственную, воспитательную в отношении других членов семьи и его самого). Если в детском саду дети участвуют главным образом в труде от случая к случаю, не всегда понимают его необходимость для окружающих людей, то в семье совсем иная картина. Уже у ребенка 1,5-2 лет могут быть постоянные обязанности: вечером уложить игрушки «спать», подать дедушке газету, поставить скамеечку для ног перед креслом бабушки. С 3-4 лет ребенку поручают поливку комнатных растений, он сервирует стол, помогает взрослым в уборке.

Выражение «дети – зеркало семьи» при всей своей кажущейся банальности удивительно точно передает смысл ориентации ребенка на те духовные и моральные ценности, которые исповедует его семья. В каждой семье свои представления о добре и зле, свои приоритеты и нравственные ценности: в одной во главу угла ставят доброту, милосердие, гуманность, в других, напротив, царит культ жестокости. Родители всячески стимулируют и поощряют такие поступки, действия, способы поведения, которые отвечают их представлениям о том, что

хорошо и что плохо. Так, молодой папа учит своего 3-летнего сына «давать сдачу» при любых размолвках со сверстниками, не учитывая, что причиной ссор, конфликтов у детей бывает не столько злой умысел, сколько неумение высказать просьбу, неуклюжесть движений, импульсивность поведения.

Подражая близким, любимым людям, следуя их «урокам жизненной философии», ребенок овладевает формами поведения, способами общения и взаимодействия с окружающими людьми. Упрямая мама будет, возможно, страдать от упрямства сына, а «воинственный» папа обрекает себя на постоянное выслушивание жалоб учителей типа «дрался на перемене». Не зря многие великие педагоги считали, что семейное воспитание – это прежде всего самовоспитание родителей: очень сложно привить ребенку те качества, которыми они сами не обладают, и «отучить» от таких, которые постоянно демонстрируют.

Важный фактор становления личности – осознание себя как представителя определенного пола и овладение соответствующим ролевым поведением. Ученые называют это формированием психологического пола и отмечают особую роль семьи в данном процессе. Ребенок видит пример поведения родителей, их взаимоотношений, трудового сотрудничества, строит свое поведение на основе подражания, сообразуясь со своим полом.

Представляя собой малую группу, своего рода «микрокосмос», семья наиболее соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта. При этом следует учитывать, что семья – не однородная, а дифференцированная социальная группа. В ней представлены различные возрастные (старшие и младшие члены семьи), половые (мужчины и женщины), а подчас и профессиональные «подсистемы» (мама – учительница, папа – шофер, бабушка – медсестра). Это позволяет ребенку наиболее широко проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовывать потребности.

Таким образом, современная наука подчеркивает приоритет семьи в воспитании ребенка, проявляющийся в многообразии форм воздействия, в непрерывности и длительности последнего, в диапазоне ценностей, которые осваивает подрастающий человек.

Литература

- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие*. Николаев.
- *Материалы и оборудование для детского сада*. (2003). / Под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой. М.: Элти-Кудиц.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций*. М.
- Свирская, Л. (2008). *Работа с семьей: необязательные инструкции*. М.: Линка-Пресс.
- Allmann, S., Kuusmann, M. (1999). *Kodu ja lasteasutus koostöös: lapsevanema ja kasvataja käsiraamat*. Haridusministeerium.
- *Laps ja lasteaed*. (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. СОВМЕСТНАЯ РАБОТА СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс возможностей воздействия на ребенка. Причины разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка, другие не умеют это делать, третьи не понимают, зачем это нужно. Во всех случаях необходима квалифицированная помощь дошкольного учреждения.

Возрастание роли образования, которое наблюдается во многих странах мира, в том числе и в нашей стране, меняет отношение к дошкольным учреждениям. Теперь во главу ставится педагогическая функция дошкольного учреждения: как воспитывают, чему учат, насколько успешно готовят к школе. Чтобы эффективно выполнять педагогическую функцию, дошкольное учреждение должно пересматривать содержание и качество образовательной работы с детьми, искать пути более сильного влияния на каждого ребенка. Это ставит педагогический коллектив дошкольного учреждения перед необходимостью искать в лице семьи союзника, единомышленника в воспитании ребенка.

Следует отметить, что педагоги дошкольных учреждений не всегда проникаются сознанием важности и необходимости сотрудничества с семьей. Многие, особенно молодые специалисты, рассуждают примерно так: «Меня учили разным наукам как понимать ребенка, как его обучать, воспитывать. Я воспитываю ребенка правильно, на научных основах, он находится в детском саду с утра до вечера. Поэтому не страшно, если родители воспитывают не совсем правильно: они и видят-то его считанные часы». Нередко почти так же думают и родители: «Ребенок мой, я его знаю лучше всех, понимаю, значит, и воспитываю сама. А в детском саду – лишь бы ничего не случилось, был бы цел и невредим». Таким образом, две стороны, очень близкие дошкольнику, родители и педагоги, пытаются воспитывать автономно, независимо друг от друга. Хороших результатов это не дает.

В воспитании маленького ребенка многое строится на формировании положительных привычек, навыков поведения, рациональных способов деятельности. Все это возможно, если все воспитывающие ребенка взрослые будут договариваться о требованиях к нему, о методах воздействия, способах обучения. Необходимо также учитывать, в решении каких задач воспитания может быть сильнее одна сторона (детский сад или семья), и в решении каких основную тяжесть следует принять на себя другой стороне. Например, в эмоциональном, половом воспитании, в приобщении ребенка к спорту возможности семьи значительно выше, чем возможности детского сада. Зато детский сад квалифицированно осуществляет обучение, развитие творческих способностей и др.

Родители и персонал детского сада несут одинаковую ответственность за создание благоприятной среды для роста, развития и обучения ребенка. Сотрудничество с родителями предполагает создание партнерских отношений. Семья и детский сад – два фактора, которые дают ребенку необходимый социальный опыт для его будущей жизни.

Только при активном сотрудничестве семья и детский сад способны создать условия, при которых запланированная деятельность и общие исходные позиции дают желаемый результат. Если взрослые, играющие важную роль в жизни ребенка, общаются между собой открыто и ведут себя как партнеры, то они лучше понимают ребенка, поддерживают его развитие и получают необходимую обратную связь.

Противоречия, основанные на разных точках зрения, не идут на пользу развития ребенка. Умение учителя детского сада учитывать опыт и мнение родителей гарантирует, что ребенок будет хорошо себя чувствовать, находясь в детском саду. В каждой семье своя система ценностей. Ребенок живет в ритме своей семьи и следует ее ценностям. Понимание воспитательного процесса той или иной семьи является одним из принципов сотрудничества с родителями.

Таким образом, можно сделать вывод, что **в основе взаимодействия современного дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество.** Инициатором установления сотрудничества должны быть педагоги дошкольного учреждения, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, а стало быть, понимают, что ее успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей. Педагог сознает, что сотрудничество требуется в интересах ребенка и что в этом необходимо убедить и родителей. Инициатива в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения по отношению к семейному воспитанию.

Успех сотрудничества во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагога к ребенку: чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания, но главное – ценили его личностные качества (заботливость, внимание к людям, доброту, чуткость). Такое доверие само по себе не приходит: педагог завоевывает его добрым, неравнодушным отношением к ребенку, умением растить в нем хорошее, великодушием и милосердием. Прибавим к этому культуру общения, тактичность и взаимопонимание и картина психологии доверия будет достаточно полной.

Мировая статистика убеждает, что современное семейное воспитание не столь эффективно, полноценно, как должно быть. Поэтому во многих странах разрабатываются специальные программы, направленные на повышение педагогической культуры семьи, воспитание супругов как родителей. **Психолого-педагогическое просвещение родителей с целью повышения их педагогической культуры – одно из направлений в сотрудничестве дошкольного учреждения и семьи.**

Психолого-педагогическое просвещение родителей сегодня осуществляется многими средствами: с помощью радио, телевидения, популярной литературы о воспитании. Поэтому психолого-педагогическое просвещение родителей, осуществляемое дошкольным учреждением, должно иметь целевую направленность.

Так, специфика работы воспитателя ясельной группы с семьей диктуется, прежде всего, психофизиологическими особенностями детей раннего возраста: быстрое развитие малыша требует своевременного изменения задач воспитания и обучения, перестройки методов и приемов педагогической работы. В **содержание психолого-педагогического просвещения родителей** необходимо включать вопросы охраны жизни, укрепления здоровья малыша, создания условий для правильного физического развития. По вопросам адаптации ребенка к условиям общественного воспитания, гигиенического ухода, рационального питания, закаливания, режима дня, массажа, гимнастики родителям рекомендации дает не только воспитатель, но и медицинские сотрудники детского сада. Причем советы и рекомендации должны быть не вообще о детях, а о конкретных Саше, Лизе.

В настоящее время встал вопрос о том, чтобы сделать дошкольное учреждение открытым различным влияниям, которые могли бы обогатить образовательный процесс. Прежде всего, надо «открыть» дошкольное учреждение для родителей и других членов семьи, раздвинув рамки традиционных контактов (на праздниках, собраниях, субботниках и др.). Родители, члены семьи могут значительно разнообразить жизнь детей в дошкольном учреждении, внести свой вклад в образовательную работу. Например, Сережина бабушка – художница, она с удовольствием приходит в детский сад, показывает детям свои произведения, вводит их в тайны своего мастерства, учит пальчиковой технике рисования. А к Новому году в зале оформили выставку детских рисунков и работ Юлии Сергеевны. У Саши папа вернулся из Парижа, его беседа с детьми, сопровождаемая показом видеофильма, фотографий, оказалась очень интересной и для сотрудников, и для воспитанников детского сада. Как-то раз Аня привела своего дедушку, и он собрал

из мальчиков бригаду для ремонта игрушек. Заказы посыпались и из других групп. Чему только ни научились мальчики, трудясь рядом с Александром Николаевичем!

Привлечение родителей, других членов семьи к образовательной работе детского сада необходимо, прежде всего, для детей. И не только потому, что они узнают, учатся чему-то новому. Важнее другое – с каким уважением, любовью и благодарностью смотрят дети на своих пап, мам, бабушек, дедушек, которые, оказывается, так много знают, так интересно говорят об этом, у которых такие золотые руки! Еще важнее помочь родителям попробовать себя в роли «коллективного педагога». Особенно это важно для бабушек, дедушек: им так необходимо видеть, что они нужны, интересны окружающим людям. Педагоги имеют возможность лучше узнать семью каждого воспитанника, понять ее сильную и слабую стороны в воспитании детей, определить характер и меру своей помощи, а иногда просто поучиться!

Итак, решение задач сотрудничества требует, чтобы педагоги

- участвовали в психолого-педагогическом просвещении родителей;
- изучали семьи, их воспитательные возможности;
- вовлекали родителей в образовательную работу детского сада.

В настоящее время актуальными задачами продолжают оставаться индивидуальная работа с семьей, дифференцированный подход к семьям разного типа, забота о том, чтобы не упустить из поля зрения и влияния специалистов не только трудные, но и не совсем благополучные в каких-то конкретных, но важных вопросах семьи.

К партнерству в воспитании и сотрудничестве подходят, исходя из представлений

- о семье:
 - ✓ культурные ценности, роли в семье, ожидания;
 - ✓ среда обитания семьи, условия, в которых живет семья;
- о детском саду:
 - ✓ модель организации детского сада; правила внутреннего трудового распорядка, способствующие возникновению сотрудничества с партнерами;
 - ✓ ценности, принятые детским садом;
 - ✓ профессионализм работников детского сада.

(социологическая теория Пауэла)

Европейские стандарты партнерских отношений работников детского сада с родителями являются следующими:

- персонал детского сада видит в родителях активных партнеров;
- в воспитательной работе детский сад учитывает особенности семьи;
- работники детского сада ценят опыт и компетентность родителей.

Принципы дошкольной практики, ориентированной на семью.

- Считать семью основным получателем услуг. Учитывая, что семья является константой в жизни ребенка, признавая ее важную роль в его развитии, необходимо уделять должное внимание семье как центральному элементу в образовании ребенка и уходе за ним.
- Стимулировать, поддерживать и уважать решения, принимаемые семьей. Необходимо рассматривать членов семьи как важнейших участников образовательной команды и главных людей, отвечающих за принятие решений относительно стратегий образования ребенка.
- Проявлять гибкость и чуткость, предоставлять всеобъемлющие услуги, призванные улучшить жизнь ребенка и семьи. Необходимо уважать различные культурные ценности семей, содействовать мобилизации неформальных ресурсов родителей для удовлетворения изменяющихся потребностей ребенка.

Основные принципы совместной работы с родителями:

- диалог предполагает совместное обдумывание, выслушивание мнения другой стороны, без чего невозможно прийти к конечному результату;
- выслушивание предполагает нахождение с партнерами общего языка, проявление интереса и доверия к информации;
- доверие предполагает профессиональную компетентность работников детского сада и осведомленность родителей в области воспитания;
- уважение предполагает понимание и принятие различных мнений;
- открытость предполагает обсуждение ожиданий обеих сторон, надежд, переживаний, страхов и предубеждений;
- конфиденциальность.

Признаками партнерства в сотрудничестве являются:

- многообразие форм совместной работы, учитывающей различные потребности и возможности;
- создание благоприятных условий для контактов между родителями;
- готовность помогать при решении проблем;
- обмен интересными мыслями и предложениями;
- чувство комфорта родителей во время пребывания в детском саду.

Практические показатели партнерства, ориентированные на семью, в детских дошкольных учреждениях.

Использование навыков положительного общения

- мы больше спрашиваем и слушаем родителей ребенка, чем указываем или даем советы;
- часто сообщаем родителям и в устной, и в письменной форме о прогрессе, достижениях в развитии их ребенка;
- используем индивидуальные формы направления информации семьям и получения сведения от них;
- даем родителям возможность понять, что мы готовы обсуждать с ними широкий спектр тем, касающихся их ребенка;
- прежде чем сообщать родителям цели и задачи образовательной программы, спрашиваем, чего хотят они;

- своевременно и положительно реагируем на предложения, идеи и просьбы родителей;
- стараемся разрешать проблемы во время совместного с семьями принятия решений, касающихся их детей и их самих.

Предоставление членам семей возможности делать выбор и принимать решения

- помогаем членам семей обобщить то, что они для своих детей и для себя; вместе составляем список целей, выраженных словами родителей;
- при планировании и предоставлении услуг относимся к родителям как к настоящим экспертам по вопросам, связанным с их детьми;
- совместно с родителями определяем стратегии обучения и воспитания, предоставляем возможность решать, какие из них больше всего соответствуют их потребностям и ресурсам;
- регулярно выясняем мнение родителей об эффективности выбранных стратегий, результатах работы по программе и изменениях, которые они хотели бы внести.

Определение и использование положительных черт, сильных сторон ребенка и семьи

- сообщаем родителям о сильных сторонах, достижениях и положительных чертах характера ребенка в ходе бесед, телефонных разговоров, посредством записок и т.д.;
- получаем от родителей информацию о долгосрочных целях, надеждах и чаяниях в отношении будущего их ребенка и семьи;
- признаем уникальный вклад родителей в прогресс их ребенка и выражаем им благодарность;
- предлагаем родителям сформулировать цели и действия в тех направлениях, в которых ребенок силен, и включаем их предложения в план развития;
- помогаем родителям понять, что они могут оказать существенное положительное влияние на жизнь своего ребенка.

Уважение разнообразия и уникальности семей

- принимаем и уважаем мнения и чувства родителей, даже если они не совпадают с нашими собственными;
- стараемся выработать у себя понимание культурных ценностей семей, с которыми работаем;
- принимаем ценности семей, даже если они входят в конфликт с нашими собственными.

Создание дружелюбного партнерства между детским садом и семьей

- предоставляем всем членам семьи возможность для активного участия в групповой деятельности, делаем все, чтобы родители при этом чувствовали себя комфортно;
- даем родителям возможность участвовать в принятии решений, касающихся проведения мероприятий в группе;
- привлекаем родителей к обучению детей, используя при этом такие формы, которые позволяют им чувствовать себя легко и комфортно;

- готовы принимать родителей в своей группе и в детском саду в любое время на протяжении всего дня;
- помогаем семьям в поиске других общественных услуг, в которых они нуждаются.

Для налаживания сотрудничества следует пересмотреть свои позиции и перейти от профессиональной обязанности вести работу с родителями к желанию сотрудничать для блага ребенка, и, значит, **отказаться от традиционной роли педагога в пользу партнерской.**

Традиционная роль педагога	Педагог-партнер
Выступающий мудрец (вещает, указывает, как надо поступить)	Гид (ведет, опираясь на инициативу участников)
Руководит	Задаёт вопросы
Оценивает ребенка и предоставляет родителям информацию о его развитии	Спрашивает родителей о ребенке и вместе с ними оценивает его развитие
Ответы на все вопросы знает сам	Ищет решение проблем вместе с родителями
Ставит цели развития для ребенка и группы в целом	Узнает цели и пожелания родителей в отношении их ребенка и группы в целом и добавляет к ним свои предложения
Задаёт родителям задания на дом	Вместе с родителями обсуждает и находит те виды деятельности, которые подходят по домашним условиям и стилю жизни
Часто применяет специальные слова (термины)	Говорит так, чтобы родителям было понятно
Ожидает, что родители будут относиться к нему как к знатоку-специалисту	Помогает родителям оценить свои силы и знания, убедиться в правильности своих действий. Готов не только учить, но и учиться у родителей.

Что может служить основой для сближения педагогов и родителей? Только сам ребенок. Рассказывая (и устно, и письменно) о ребенке, о том, что происходило с ним в течение дня, какие позитивные стороны личности проявил малыш, какие достижения или трудности принес ему день, педагог формирует у родителей понимание того, что рядом с детьми внимательный, заинтересованный человек, обладающий такой информацией об их ребенке, которой нет и может не быть у самих родителей.

Для плодотворной и результативной работы с родителями необходимо:

- быть открытым к общению;
- беседовать с родителями об их ожиданиях и предубеждениях;
- систематически обмениваться информацией о ребенке;
- привлекать родителей к процессу обучения и воспитания;
- понимать различия между детьми и избегать стереотипного к ним отношения.

Формы сотрудничества дошкольного учреждения с семьей

Встречи за "круглым столом"

Встречи за "круглым столом" расширяют воспитательный кругозор не только родителей, но и самих педагогов.

Оформление мероприятия имеет большое значение. Актовый зал следует особо украсить, специально расставить мебель, обратить внимание на музыкальное оформление, что должно располагать к раздумьям и откровенности.

Темы встречи могут быть различными. Беседу следует начинать активистам-родителям, затем в нее должны включиться психолог, врач, спец. педагог, педагоги групп, социальный педагог, остальные родители. Можно предложить для обсуждения различные ситуации из семейной жизни, проблемы, возникающие при воспитании детей в различных типах семей, что еще больше активизирует участников встреч. В этой форме работы примечательно то, что практически ни один родитель не остается в стороне, почти каждый принимает активное участие, делясь интересными наблюдениями, высказывая дельные советы. Обобщить и закончить встречу может психолог или социальный педагог.

Родительские собрания

Проводятся групповые и общие (для родителей всего учреждения). На общих родительских собраниях обсуждают задачи на новый учебный год, результаты образовательной работы, вопросы физического воспитания и проблемы летнего оздоровительного периода. На общее собрание можно приглашать других специалистов: психолога, врача, медсестру, руководителей кружков и секций дополнительного образования. Предусматриваются и выступления родителей.

Групповые собрания проводятся чаще, раз в 2-3 месяца. Педагоги совместно с родителями определяют тему собрания. При этом очень важен поиск идей и выбор актуальных тем для собраний, раскрытие потенциала родителей. Если собрания проводятся в удобное для родителей время и организованы интересно, то участники собраний получают не только пользу, но и удовольствие от общения друг с другом. Поэтому при выборе тем для собрания во многих дошкольных учреждениях используют опросный лист, где родители отмечают интересующие их темы и выбор определяется по количеству голосов, отданных за ту или иную из них. Можно предложить родителям следующий перечень:

- Рост и развитие ребёнка
- Как справиться с трудным поведением
- Питание ребёнка
- Детские болезни
- Обучение через игру
- Развитие чувства собственного достоинства
- Развитие речи
- Выбор игрушек

Вечера вопросов и ответов

Вечера вопросов и ответов представляют собой концентрированную педагогическую информацию по самым разнообразным вопросам, которые зачастую носят дискуссионный характер, и ответы на них нередко переходят в горячее, заинтересованное обсуждение. Роль вечеров вопросов и ответов в вооружении родителей педагогическими знаниями состоит не только в самих ответах, что само по себе очень важно, но также и в форме проведения этих вечеров. Они должны

проходить как непринужденное, равноправное общение родителей и педагогов, как уроки педагогических раздумий.

Родителям не позднее, чем за месяц объявляется о проведении этого вечера. В течение этого времени методисты, педагоги, социальные педагоги должны к нему готовиться: собирать вопросы, группировать, распределять их в педагогическом коллективе для подготовки ответов. На вечере вопросов и ответов желательно присутствие большинства членов педагогического коллектива, а также специалистов: медиков, юристов, социальных педагогов, психологов и др., в зависимости от содержания вопросов.

Как организовать поступление вопросов от родителей? Обычно администрация и педагоги используют для этого родительские собрания, анкеты, всевозможные опросники. На родительских собраниях сообщают время проведения вечера вопросов и ответов, предоставляют возможность продумать вопросы и зафиксировать на бумаге, также у родителей есть возможность продумать вопросы дома и вручить педагогу позже.

Психолого-педагогические тренинги

Данная форма работы обычно охватывает членов нескольких семей, имеющих сходные проблемы домашнего воспитания. Участникам предлагаются различные задания, выполнение и обсуждение которых помогает выработке определённых умений, корректируют взгляды и позиции, активизируют рефлексивную деятельность.

Темами психолого-педагогического тренинга могут быть: «Знаю ли я своего ребёнка», «Как вести себя с агрессивным ребёнком», «Если ребёнок отстаёт в развитии», «Как воспитывать ребёнка без отца» и др. Участникам тренинга предлагаются разные задания по выбранной теме, выполнение и совместное обсуждение которых помогает выработке определённых умений, корректируют взгляды и позиции, активизируют рефлексивную деятельность.

В процессе тренинга создаются условия для откровенного обсуждения проблемы, обмена опытом, знаниями, выражения переживаемых чувств; исключаются критика, осуждение. Тренинги проходят не реже одного раза в неделю, что обеспечивает чувство сплочённости участников. Деятельность группы полностью конфиденциальна и закрыта для посторонних.

Семинары-практикумы

Родители, особенно молодые, нуждаются в приобретении практических навыков воспитания детей. Их целесообразно приглашать на семинары-практикумы. Эта форма работы даёт возможность рассказать о способах и приёмах обучения и показать их: как читать книгу, рассматривать иллюстрации, беседовать о прочитанном, как готовить ребёнка к письму, как упражнять артикуляционный аппарат и др.

В приглашении следует подробнее раскрывать содержание семинара-практикума. Например: «Методы организации поведения детей» - на этом семинаре будут обсуждаться вопросы о том, как действовать, когда ваш ребёнок говорит вам «нет» или, к примеру, дерётся со сверстниками. Чем точнее описано содержание, тем легче родителям решить, интересуют их данная тема, и тем более вероятно, что они придут на обсуждение.

Наглядная пропаганда

«Главная задача наглядной пропаганды – целенаправленное систематическое применение наглядных средств. В целях ознакомления родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в дошкольном учреждении, оказания практической помощи семье» (Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. 1998:68). В педагогической пропаганде используются и сочетаются различные виды наглядности: натурная, изобразительная, словесно-образная, информационная.

Чаще всего, сосредоточением всей наглядно-демонстрационной работы детского сада является «Уголок для родителей», содержащий информацию по двум разделам:

- материалы информационного характера: правила для родителей, режим дня группы, меню на каждый день, время консультаций и разные объявления;
- материалы, освещающие вопросы воспитания детей в детском саду и семье. В них отражается текущая работа по воспитанию детей и установлению контакта с родителями.

Такие уголки оформляются по группам, а иногда и для всего коллектива родителей в общем. Необходимо, чтобы уголок для родителей был эстетично оформлен, и чтобы информация менялась часто, не менее одного раза в месяц. Тематика материалов стенда, прежде всего, должна зависеть от возрастных особенностей детей и особенностей детей данной группы.

В младшей группе материалы стенда могут быть посвящены следующим темам: «Использование прогулки для укрепления здоровья и воспитания ребёнка», «Какие игрушки и книги следует приобретать для ребёнка», «Недостатки речи у маленьких детей, их причины и пути их устранения» и т. д. Здесь же можно поместить перечень литературы, где родители смогут найти более подробную информацию по данному вопросу. Тематическое оформление уголка может быть своеобразной подготовкой к родительскому собранию.

С большим интересом родители рассматривают детские работы по изобразительному искусству: рисунки, аппликации, работы по лепке. Для этого используют специальный стенд под названием: «Наши дела», «Вот что мы умеем» и т.п.

Привлекают родителей и тематические выставки, на которых помещены советы врача по профилактике простудных и инфекционных заболеваний, по организации занятий физической культурой дома, закаливания, правильного питания. Также тематические выставки организуются в дошкольных учреждениях в связи с общенародными праздниками: «Здравствуй, Новый год», «Скоро в школу», «Наши любимые мамы» и т. п. Организованная педагогами группы или детским садом выставка книг также имеет огромное значение для самообразования родителей. Дополнением к ней могут служить систематический обзор статей и журналов «Дошкольное воспитание», «Ребёнок в детском саду».

Для приобщения родителей к педагогической литературе целесообразно создавать библиотеки-передвижки, подбирая в специальные папки статьи на определённую тематику. Однако следует помнить, что всякий раз нужно побеседовать с родителями о прочитанном, выяснить, что заинтересовало, что можно позаимствовать для воспитания ребёнка, ответить на возникшие вопросы.

Практикуются и такие формы повышения педагогической культуры родителей, в которых, кроме них, принимают участие дети, педагоги, сотрудники дошкольного учреждения. К ним относятся:

- семейные праздники, развлечения;
- спортивные мероприятия;
- совместный труд родителей, педагогов, детей по благоустройству помещения дошкольного учреждения и прилегающих к ней территорий;
- пребывание членов семей в группе во время учебного процесса
- и др.

Такие формы повышения педагогической культуры родителей так же имеют огромную ценность. Прежде всего, они помогают родителям лучше понять образовательную работу педагогов дошкольного учреждения с детьми, перенять некоторые приёмы этой работы, увидеть собственного ребёнка в непривычной для них обстановке, системе взаимоотношений.

Сочетание всех выше перечисленных **форм работы с родителями** способствуют повышению теоретических знаний родителей, побуждают их пересматривать методы и приёмы домашнего воспитания, правильнее оценивать разностороннюю деятельность детского сада. Поэтому так необходимо привлекать к различным формам педагогического просвещения не отдельных представителей от семей воспитанников дошкольного учреждения, а обоих родителей (желательно и других взрослых, занимающихся воспитанием ребёнка).

Организатором и координатором сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников является директор. Она содействует установлению единой системы воспитания детей в семье и в детском саду, спланировав для решения этой задачи педагогический коллектив и родителей. Основные задачи и примерное содержание сотрудничества дошкольного учреждения с родителями намечаются в годовом плане, конкретизируются в календарном плане.

Положительные результаты в воспитании детей достигаются при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов коллектива дошкольного учреждения и членов семей воспитанников.

Литература

- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие.* Николаев.
- *Материалы и оборудование для детского сада.* (2003). / Под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой. М.: Элти-Кудиц.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций.* М.
- Свирская, Л. (2008). *Работа с семьей: необязательные инструкции.* М.: Линка-Пресс.
- Allmann, S. (2000). *Kodu ja lasteasutuse koostöö: planeerimine, läbiviimine ja hindamine. Metoodiline abimaterjal lapsevanemale ja lasteaia õpetajale alushariduse raamõppekava rakendamise toetamiseks.* Tallinn: Ilo.
- Allmann, S., Kuusmann, M. (1999). *Kodu ja lasteasutus koostöös: lapsevanema ja kasvataja käsiraamat.* Haridusministeerium.
- *Koostööraamat: lapsevanemate kaasamine – õpetajate positiivsed näited.* (2005). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- *Lasteialaps peres.* (2009). Koostanud L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.

Задания к теме 3.

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Ответьте на вопросы для самопроверки.
 - Какие факторы определяют силу и стойкость семейного воспитания?
 - Почему педагог должен всячески поддерживать в глазах ребенка авторитет родителей, воспитывать любовь и привязанность к ним?
 - Каковы задачи сотрудничества детского сада с семьей.
 - Каковы показатели ориентированного на семью партнерства в детских дошкольных учреждениях?
 - Какова разница между традиционной и партнерской ролью педагога в детском дошкольном учреждении?
 - Какие из форм работы с семьей на ваш взгляд являются наиболее действенными? Почему?

Тема 4. ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ



Система образования в Эстонской Республике регулируется Конституцией Республики, Законом о защите Детей и Законом об Образовании. Согласно Конституции все имеют право на образование, независимо от национальности.

Действующая система образования в Эстонии делит образование на:

- общее образование,
- профессиональное образование,
- образование по интересам.

Уровни образования:

- начальное образование (детский сад),
- основное образование (I уровень – с 1 по 9 класс),
- среднее образование (II уровень – с 10 по 12 класс, профессиональный учебный центр)
- профессиональное образование на базе среднего (профессиональный учебный центр)
- высшее образование (III уровень прикладное и академическое – профессиональный учебный центр, университет).

После восстановления независимости Эстонской республики в 1991 году в системе дошкольного образования произошли существенные изменения. В соответствии с принятым в 1999 году (последние изменения от 2008 года) Законом о детских дошкольных учреждениях детские сады подразделяются на муниципальные и частные. Деятельность детских дошкольных учреждений (ДДУ) осуществляется на основании разрешения на ведение образовательной деятельности, выданной министром образования. Данное разрешение – это государственный документ, дающий ДДУ право на ведение учебно-воспитательной работы на основании учебной программы детского учреждения. Подобное разрешение выдается сроком до 5 лет. Продление разрешения производится по результатам государственного надзора. При отсутствии разрешения на ведение образовательной деятельности в течение шести месяцев дошкольное учреждение прекращает свою деятельность.

Согласно Закону о детских дошкольных учреждениях **ДДУ – это учебное учреждение, которое обеспечивает уход за детьми дошкольного возраста, получение ими дошкольного образования, а также поддерживает семью ребенка, способствуя росту, развитию и учету его индивидуальности.**

Дошкольное образование – это совокупность знаний, умений, навыков и норм поведения, создающая предпосылки преуспевания детей в повседневной жизни и школе. Дошкольное образование дети получают в дошкольном учреждении или дома.

Основными задачами детского дошкольного учреждения с учетом возрастных, половых и индивидуальных потребностей и особенностей детей являются:

- Создание возможностей и условий для формирования целостной личности, обладающей социальной чувствительностью, душевной чуткостью, уверенностью в себе, внимательностью к окружающим людям и умением ценить окружающую среду.
- Сохранение и укрепление здоровья детей, а также оказание содействия в их эмоциональном, нравственном, социальном, духовном, интеллектуальном и физическом развитии.

Финансирование детских дошкольных учреждений осуществляется из средств волостного или городского бюджета, а также за счет покрытия части расходов родителями и за счет пожертвований.

В каждом детском саду существует **Попечительский совет** – это постоянно действующий орган, в задачи которого входит наблюдение за соответствием учебно-воспитательной работы развитию и интересам детей и осуществление соответствующего сотрудничества с персоналом детского учреждения. В состав Попечительского совета входят по одному представителю родителей от каждой группы ДДУ и один представитель волостной или городской управы, который наблюдает за соответствием деятельности детского сада интересам волости или города.

Попечительский совет имеет довольно широкий круг полномочий:

- заслушивает отчет заведующего об учебно-воспитательной и хозяйственной работе;
- дает заведующему и волостной или городской управе рекомендации по составлению бюджета и целесообразному использованию бюджетных средств детского учреждения;
- вносит заведующему и волостной или городской управе предложения, направленные на обеспечение благоприятной среды для развития детей;
- участвует через своих представителей в работе комиссии по организации конкурса для замещения вакантной должности заведующего;
- принимает решения в отношении стоимости питания детей в расчете на день и т.д.

Основанием для организации обучения и воспитания является **учебная программа ДДУ**, при составлении которой учитывается Государственная учебная программа детского дошкольного учреждения, утвержденная постановлением Правительства Республики. При составлении программы детского сада учитываются так же культурная самобытность и народные традиции местности, в которой находится детское учреждение, специфика и направление деятельности детского сада. Составной частью программы ДДУ является программы учебно-воспитательной деятельности каждой группы, которые составляются каждый учебный год с учетом состава детей группы, их уровня развития и подготовленности, индивидуальных особенностей.

Учебная программа конкретного детского сада – это всегда результат коллективного творчества всего педагогического персонала. Ее утверждению предшествует работа в методических объединениях, творческих мастерских, обсуждение в группах. Каждый педагог вносит свой вклад в итоговую версию документа. Программа учреждения может опираться на идеи и разработки ведущих специалистов, на используемые в других странах современные программы дошкольного образования, если они согласуются с Государственной программой дошкольного образования

Эстонии. Наиболее часто используются американская программа «Step by step» (в эстонском варианте «Hea algus» - хорошее начало), педагогика М.Монтессори, российские программы «Развитие», «Детство», «Радуга», канадская программа раннего языкового погружения.

Базовым условием полноценного развития ребенка в детском саду выступает гуманизация педагогического процесса, его ориентация на ведущие жизненные и социальные потребности детей дошкольного возраста:

- потребность в здоровьезберегающих и психологически комфортных условиях жизни в детском саду;
- потребность в эмоциональном контакте с окружающими (педагогом, детьми), в любви и доброжелательности;
- потребность в активном познании и информационном обмене;
- потребность в разнообразной деятельности по интересам и в самостоятельности;
- потребность в полноценном общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками;
- потребность в самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны взрослых и сверстников.

Сконструированный с учетом ведущих потребностей дошкольника педагогический процесс реализует ряд принципов:

- лично-ориентированное взаимодействие педагога с детьми;
- индивидуально-дифференцированная направленность содержания и методов;
- неуклонный прогрессивный рост достижений ребенка;
- обеспечение эмоционально-психологического комфорта;
- свобода выбора;
- принцип разнотемпового продвижения в образовании с учетом возможностей дошкольников, что сохраняет естественный ход детского развития.

Стратегия лично-ориентированного образования обуславливает необходимость широкого включения в педагогический процесс личного опыта ребенка (его чувств, переживаний, притязаний, опыта поступков и действий). Педагог организует, активизирует, стимулирует стремление к самостоятельности, обеспечивает педагогическую поддержку ребенка в его желании активно познавать и действовать.

В современной дошкольной педагогической науке осуществляется настойчивый поиск педагогических принципов и средств организации жизнедеятельности детей, активизирующих механизмы саморазвития, самообучения, социально-ценностного ориентирования, исследовательского поведения, творческого самовыражения. Наиболее эффективным является проблемное построение педагогического процесса в детском саду. Единицей педагогического процесса становится проблемная образовательная ситуация, которая констатируется педагогом как задача, требующая от ребенка активизации опыта, поисковой инициативы и творческого подхода. Особого внимания заслуживают ситуации выбора как средства развития детской самостоятельности.

В настоящее время особенно остро стоит проблема развития творческих способностей и продуктивного воображения в дошкольном детстве. Актуальными проблемами современной дошкольной педагогики остаются проблемы готовности ребенка к школе, оценки качества дошкольного образования, методов диагностики достижений дошкольников в педагогическом процессе.

Педагогическая деятельность – это социальная деятельность, направленная на передачу ранее накопленных знаний, культуры и опыта. При этом для обучаемых должна создаваться необходимая атмосфера, позволяющая за наименьшее

количество времени перенять максимум информации, накопленной предыдущими поколениями. Кроме того, педагогическая деятельность – это ни что иное, как создание оптимальных условий для полноценного развития личности и проведение подготовки ученика к выполнению им в дальнейшем определенной социальной роли в нашем обществе.

Выделяют два основных вида педагогической деятельности: воспитание и преподавание. К области воспитания относят деятельность педагога по формированию у учащихся развитой духовной сферы, преподавание же подразумевает передачу знаний и процесс обучения. В дошкольных учреждениях воспитание и преподавание осуществляется в единстве. Отсюда возникает термин – учебно-воспитательная деятельность.

Значимость дошкольной ступени развития и образования детей, а также важность роли учителя детских дошкольных учреждений определили и изменения в системе подготовки педагогических кадров. В соответствии с Рамочными требованиями подготовки учителей, принятыми в 2000 году, **учитель детского сада должен обладать высшим педагогическим образованием**. Это обусловило и изменение названия профессии: вместо применяемого ранее названия «воспитатель детского сада» в настоящее время используется «учитель (педагог) детского дошкольного учреждения».

Перечень педагогических компетенций определяется **Профессиональным стандартом учителя**, принятом в Эстонской республике в 2005 году. В нем описаны общие компетенции учителя, объединенные в следующие группы:

- установки и ценности;
- знания (общие, по педагогике и психологии, дидактикам);
- планирование и руководство;
- формирование учебной среды;
- управление обучением;
- мотивирование; совместная работа;
- общение;
- анализ и оценивание развития ребенка и учебного процесса;
- самоанализ и профессиональное развитие.

Определены также и специальные компетенции педагога детских дошкольных учреждений. К ним относятся умения:

- создавать для детей игровую и безопасную среду развития и воспитания;
- осуществлять обучение в игре;
- выявлять на раннем этапе особые потребности ребенка и направлять родителей для консультаций к соответствующим специалистам;
- формировать первичные умения ребенка в области общения, обучения и совместной деятельности;
- консультировать родителей по вопросам развития и воспитания детей.

Эстонская республика – это мультикультурная страна. Около 30% населения составляют жители неэстонской национальности, домашним языком которых в основном является русский. В связи с этим актуальным вопросом для родителей является, на каком языке осуществляется деятельность детского сада. В соответствии с Законом о детских дошкольных учреждениях учебно-воспитательная работа в ДДУ ведется на эстонском языке. Однако по решению собрания местного самоуправления в детском саду или в отдельной группе работа может вестись и на другом языке. При этом в тех группах или детских садах, где учебно-воспитательная деятельность ведется не на эстонском языке, обязательным является изучение эстонского языка, начиная с трехлетнего возраста.

При населении Эстонской республики в 1 340 341 человек по данным Министерства образования и науки на март 2009 года в Эстонии действует 637

дошкольных учреждений. Из них 591 муниципальных и 46 частных детских садов. Преимущественно учебно-воспитательная деятельность в детских садах ведется на эстонском языке (513 ДДУ). Однако достаточно много дошкольных учреждений, где работа ведется только по-русски (59 ДДУ). Эти учреждения в основном находятся в местах компактного проживания русскоязычного населения. Это район города Таллинн и северо-восточный регион страны. В 39 детских садах есть группы детей, как с эстонским, так и с русским языком пребывания. В 23 детских садах действует программа раннего языкового погружения. Интересно, что в Эстонии появились детские сады с английским языком проведения учебно-воспитательной деятельности. Это частные учреждения образования, два из которых расположены в Таллинне, один – в Тарту.

Изучение эстонского языка русскоязычными детьми является одним из важнейших условий межкультурного взаимодействия. С 1 марта 2009 года каждому ребенку, домашним языком которого не является эстонский, **обучение эстонскому языку обеспечивает детский сад, начиная с трехлетнего возраста**. Поскольку эстонский язык является государственным и ожидается, что в процессе обучения ребенок усвоит его в совершенстве, применительно к нему используется термин «второй язык» (а не иностранный).

В Государственной программе детского дошкольного учреждения, принятой в Эстонии в 2008 году, указано, что обучение может осуществляться одним из следующих способов:

- посредством отдельной языковой деятельности;
- посредством интеграции языкового обучения с другими видами деятельности;
- применяя методику частичного погружения в языковую среду.

Отдельная языковая деятельность может осуществляться в форме регулярных языковых занятий, во время которых должна использоваться адаптированная к дошкольному возрасту методика обучения второму языку. Занятия проходят от двух до четырех раз в неделю в зависимости от возраста детей. Особую роль на занятиях играют учебно-речевые игры, в которых моделируются реальные ситуации общения.

Интеграция языкового обучения с другими видами деятельности может осуществляться по двум направлениям. Одно из них – это включение языкового обучения в другие занятия. Чаще всего на практике используется сочетание языкового обучения с занятиями музыкой или движением (физкультурой). При этом детям предлагаются музыкальные или подвижные игры с речевым компонентом, разучиваются песни, стихотворения с движением, используются команды на эстонском языке. Возможна также интеграция языкового обучения с занятиями изобразительной деятельностью и математикой.

Второе направление – это сочетание языкового обучения с деятельностью в повседневной жизни. Наибольшую внутреннюю активность вызывает ведущая для дошкольников деятельность – игра. Именно игры с их воображаемыми ситуациями, символическими действиями создают потребность в общении, в том числе и на втором языке. При этом используемые игры должны отличаться от тех, в которые играют дети на родном языке. Тогда игра может служить психологическим «оправданием» перехода на другой язык. Организатором таких игр является взрослый.

Второй язык может быть использован педагогом и во время режимных моментов, трудовой деятельности и т.д. Это не только активизирует разговорную речь на втором языке, но и содействует развитию у детей готовности вступить в общение на неродном языке, интереса к такому общению, положительного отношения к языку. Мотивирующим фактором может быть также достижение совместного с взрослым, говорящим на другом языке, результата в процессе деятельности. Особую роль играют утренники и развлечения, связанные с эстонскими народными традициями и

государственными праздниками, которые полностью или частично могут проходить на эстонском языке.

Выбирая направления интеграции, дошкольное учреждение исходит из возможностей кадрового состава и степени подготовленности детей.

Погружение в языковую среду может осуществляться частично или полностью. Частичное погружение строится по модели билингвального обучения, при этом один из педагогов группы общается с детьми на эстонском языке, второй – на русском. Педагоги, как правило, работают в разные смены при соблюдении принципа «один человек – один язык». Предпосылкой для перехода к билингвальному обучению может быть изучение языка на регулярных языковых занятиях, а также интеграция языкового обучения с другими видами деятельности на предыдущем возрастном этапе.

В последние годы широкое распространение получили группы полного раннего языкового погружения, где по специальной методике с русскоязычными детьми педагоги общаются только на эстонском языке. Эта методика используется, как правило, в группах детского сада, начиная с пяти лет. В таких группах работает русскоязычный помощник педагога, который помогает детям справляться в трудных для них ситуациях.

Важное значение для усвоения второго языка приобретает общение детей с носителями эстонского языка и культуры, как на учебных занятиях, так и в повседневном общении. Предпосылкой и мотивом возникновения внутренней активности детей может быть потребность в общении для выражения положительных эмоций от общения с эстоноязычным взрослым.

Подлежащий усвоению языковой и речевой материал должен подаваться как культурная ценность народа. Трудно представить себе современного человека без знакомства с культурой предков, с культурами страны проживания, соседей, Европы. Это очень важно для того, чтобы он легко ориентировался в окружающем мире. В детских садах Эстонии детям помогают сделать первые шаги на этом пути. Одна из целей учебно-воспитательной деятельности заключается в том, что ребенок придает ценность как эстонским культурным традициям, так и культурным традициям своей нации. Для достижения на практике этих целей в дошкольном учреждении создается национально-культурный фон в самом широком смысле слова. В содержании обучения по разделу «Я и среда» выделены следующие знания: родина, эстонские народные праздники, манеры, другие национальности в Эстонии, дети в других регионах мира, общечеловеческие ценности и общепризнанные правила поведения.

Изучение эстонского языка в русскоязычных детских дошкольных учреждениях позволяет детям получить более высокий уровень готовности к школьному обучению, так как часть предметов школьной программы в русских школах преподается на эстонском языке. Кроме того, столь раннее изучение второго языка позволяет постепенно овладеть государственным языком в совершенстве, что позволит в будущем всем русскоязычным детям в Эстонии иметь равные возможности при получении высшего образования и трудоустройстве.

Литература

- *Дошкольное образование как ступень системы общего образования: научная концепция.* (2005). / Под ред. В. И. Слободчикова. М.

- *Иновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате: Научно-методическое пособие.* (2008). / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. СПб.: ООО Книжный дом.
- Старжинская Н.С. *Личностно-ориентированный подход как стратегия языкового образования дошкольников.* (2008). // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: Сборник научных статей. Минск.
- *Eesti Vabariik.* / http://www.eesti.ee/est/riik/eesti_vabariik
- *Eesti Vabariigi haridusseadus.* (1992). Riigi Teataja 12. 192. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13335923>
- Hulula, E. (2004). *Uuenev alusharidus.* Tallinn: Ilo.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed.* Tartu, Tartu Ülikoli Kirjastus.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lahtuv kasvatus.* Tallinn.
- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.* (2008). Riigi Teataja, I, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- *Koolieelse lasteasutuse seadus.* (1999). Riigi Teataja, I, 27. 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- *Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord.* RT I, 02.09.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/102092011001>
- *Tervisekaitseõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale.* (2010). RT I 2010, 69, 526. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13360326>
- Kuurme, T. (2003). *Kasvatuse võim ja võimetus.* Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- *Kõigi valdkondade statistilised andmed.* Haridusministeerium. <http://www.hm.ee/index.php?048055>
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda.* Tartu: Atlex.
- Peterson, T., Suur, S., Õun, T. (2010). *Väärtused lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuses.* // Veisson M. Väärtused koolieelses eas: väärtuskasvatus lasteaias. Tartu.
- Tiko, A., Almann, S. (2006). *Arenguestlused lasteaias.* Tallinn.
- *Tervisekaitseõuded toitlustamisele koolieelses lasteasutuses ja koolis.* (2008). RTL, 7, 81. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120042012008>
- *Õpetaja kutsestandard.* (2005). Kinnitatud 8. Detsembril 2008. Hariduse Kutsenõukogu otsusega nr. 14. <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10422612/lae>

Для поиска картинок ипользовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Организация учебно-воспитательной деятельности в детском дошкольном учреждении опирается на положения **Государственной учебной программы детского дошкольного учреждения** (постановление правительства республики № 87 от 29.05.2008, вступило в силу 1.09.2008 года).

Детские сады привели свои программы в соответствие с государственной программой к 1.03.2009.

Разработчики учебной программы учитывали следующее:

- Взаимосвязь роста и обучения ребенка с его опытом и средой развития, где родители несут большую ответственность, выступая и в роли воспитателей, и в роли создателей благоприятной для своего ребенка среды;
- Индивидуальность каждого ребенка (естественная потребность ребенка знать и понимать, его любопытство, обучение в индивидуальном темпе через игру, подражание);
- Научные данные о росте, обучении и развитии ребенка.

По сравнению с Рамочной программой 1999 года в новой Государственной программе минимум четких предписаний. Это скорее руководство для работников учреждения по достижению целей. Новая программа поддерживает творческого учителя со своей педагогической концепцией. Она дает возможность педагогу учитывать как индивидуальные особенности детей, так и свои личные особенности.

В Государственной учебной программе **обозначены общие направления учебно-воспитательной деятельности.**

В организации своей работы учитель исходит из учебной программы детского дошкольного учреждения (ДДУ), на основе которой создается учебная программа группы ДДУ и рабочие планы учителя. Учебные программы ДДУ и группы отличаются от Государственной своей конкретностью.

Планирование учебно-воспитательной работы является неотъемлемой частью работы современного педагога детского дошкольного учреждения. По действующему с 2005 года Профессиональному стандарту планирование и руководство учебным процессом входит в число основных видов деятельности педагога, педагог должен быть способен участвовать в разработке учебных и программ развития учреждения. Помимо этого педагог создает для ребенка развивающую и безопасную среду, может управлять обучением через игру.

Программа дает педагогам большие возможности выбора и принятия решений, поддерживает применение различных педагогических систем. Педагоги могут использовать разные виды планирования и организации учебно-воспитательной работы, главное, чтобы они соответствовали представленным в Государственной программе принципам, целям и сути обучения.

Обновленная программа направлена на увеличение гибкости в образовательной и воспитательной работе дошкольных учреждений. Программой предусмотрено множество вариантов организации учебного процесса и методик, что позволяет учитывать в организации работы детского учреждения своеобразие конкретного региона.

Программа дает педагогам не только свободу, но и повышает уровень их ответственности. Программа четко обозначает ответственность педагога как специалиста. Речь идет о поделенной ответственности – при работе по развитию ребенка идет тесное сотрудничество с родителями. Родителю позволяют принимать участие в планировании и проведении учебно-воспитательного процесса и предоставлять обратную связь о деятельности детского учреждения.

Цели учебно-воспитательной деятельности

- Общая цель учебно-воспитательной деятельности заключается в разностороннем и постоянном развитии ребенка при сотрудничестве дома и детского учреждения.
- Исходя из общей цели, учебно-воспитательная деятельность поддерживает физическое, духовное, социальное и эмоциональное развитие ребенка, в результате которого у ребенка формируется целостный и положительный образ Я, понимание окружающей обстановки, этическое поведение и инициативность, первые привычки к работе, физическая активность и понимание важности сохранения здоровья и развивающиеся игровые, учебные, социальные и рефлексивные навыки.

Принципы проведения учебно-воспитательной деятельности

- Принципами учебно-воспитательной деятельности детского учреждения являются:
 - ✓ учет индивидуальности и потенциала развития ребенка;
 - ✓ сохранение и укрепление здоровья ребенка, и удовлетворение его потребности в движении;
 - ✓ поддержка креативности ребенка;
 - ✓ учеба через игру;
 - ✓ придание ценности гуманным и демократическим отношениям;
 - ✓ создание благоприятной среды для развития и социализации ребенка;
 - ✓ обеспечение для ребенка чувства безопасности, переживаний успеха;
 - ✓ внедрение работы с системой сквозного обучения;
 - ✓ сотрудничество дома и детского учреждения;
 - ✓ придание ценности эстонским культурным традициям и учет особенностей других культур.
- Поддержка развития ребенка в детском учреждении является коллективной работой, за проведение которой отвечает директор детского учреждения.

В обновленную программу добавилось понятие концепции учебы. Это обусловлено необходимостью подчеркнуть изменения: переход от концепции, в центре которой стоял учитель, к концепции, в центре которой ребенок, где ребенок является активным участником учебно-воспитательного процесса, а учитель – создателем среды, поддерживающей развитие ребенка.

Концепция учебы в ДДУ

- Учеба является процессом, идущим на протяжении всей жизни, в результате которого происходят изменения в поведении, знаниях, установках, навыках и т.п. и в связях между ними. Ребенок учится посредством подражания, наблюдения, изучения, пробы, общения, игры, упражнений и т.п.
- При планировании и проведении учебно-воспитательной деятельности учитываются особенности детей.

- Педагоги направляют развитие ребенка и создают среду, способствующую его развитию.
- Ребенок является активным участником учебно-воспитательной деятельности и ощущает радость от деятельности. Ребенка привлекают к планированию деятельности, побуждают делать выбор и анализировать сделанное.
- В учебно-воспитательной деятельности создаются условия для развития способностей ребенка:
 - ✓ планировать свою деятельность, делать выбор;
 - ✓ устанавливать связи между новыми знаниями и предыдущим опытом;
 - ✓ использовать приобретенные сведения в различных ситуациях и видах деятельности;
 - ✓ обсуждать приобретенные сведения и навыки;
 - ✓ оценивать результативность своей деятельности;
 - ✓ ощущать радость от своих успехов и успехов других людей и справляться с неудачами.

Содержание учебно-воспитательной деятельности представлено в 7 направлениях:

- я и среда,
- язык и речь,
- эстонский язык как второй,
- математика,
- искусство,
- музыка,
- движение.

Описаны цели, содержание, рекомендации по планированию, результаты работы в каждом направлении. Не прописана длительность видов деятельности, а также количество их проведения.

Планирование организации учебно-воспитательной деятельности группы

- Учебно-воспитательная деятельность опирается на дневной план группы, который, согласно возрасту детей, устанавливает дневной ритм, в котором чередуются повседневные действия, детские игры, свободное время и виды учебно-воспитательной деятельности, запланированные педагогом.
- При планировании учебно-воспитательной деятельности педагог учитывает уровень развития ребенка, возраст и интересы ребенка. Воспитывая и развивая ребенка, при выборе содержания учебной деятельности в обычном случае исходят из принципа «от близкого к далекому, от частного к общему».
- При планировании учебно-воспитательной деятельности группы приводятся цели, тематика, содержание учебы и виды учебной деятельности на планируемый период (неделя, месяц и т.п.). Планирование учебно-воспитательной деятельности группы является гибким и позволяет педагогу при необходимости вносить изменения.
- Учебно-воспитательная деятельность группы проводится в эстетической и безопасной среде, позволяющей как индивидуальную, так и совместную деятельность. Учебно-воспитательная деятельность в первую очередь связывается с людьми, природой и учреждениями по месту проживания. Знакомство с изучаемым (объекты, явления) происходит в естественной среде.

- При выборе места деятельности учитываются как общие цели учебно-воспитательной деятельности, так и цели по направлениям учебно-воспитательной деятельности, интеграция содержания и видов деятельности в различных направлениях, необходимые для деятельности средства и привлечение педагогов и персонала.

При выборе деятельности учитываются как общие цели учебно-воспитательной деятельности, так и цели по направлениям, интеграция содержания и видов деятельности в различных направлениях, необходимые для этого средства и привлечение педагогов и персонала.

Каждую тему разрабатывают через различные виды деятельности: наблюдение, исследование, слушание, общение, чтение, письмо, сравнение, обсуждение, строительство/рукоделие, движение, искусство, музыку, драму и т.д.

Общее направление «Я и среда» предлагает тематику, объем которой зависит от длительности планируемого периода (неделя, месяц, квартал). Представленные темы целесообразно распределить на весь год. Это поможет соблюдать традиции дошкольного учреждения и заниматься одной темой во всех группах в одно и то же время и/или согласовывать тематику с важными делами, временами года и т.д. Тема рассматривается как сквозная по сферам деятельности. Организовывая занятия, учитель не дифференцирует сферы деятельности.

В распорядке дня можно наметить приблизительное время, когда педагог проводит занятия. Например, в расписании записаны занятия по музыке и по движению, хотя их проводят разные учителя. При этом учитель музыки/движения может участвовать в интегрированной деятельности. Например, тема занятий, проводимых на улице или во время экскурсии на природу, может быть связана с наблюдением, сравнением, перечислением, рукоделием, исследованием, движением (игры и упражнения).

Особое внимание в программе уделяется **интеграции видов учебно-воспитательной деятельности.**

Учебно-воспитательная деятельность связывается в единое целое тематикой, вытекающей из жизни ребенка и окружающей его среды. При интеграции содержания учебы и деятельности, исходят из общеобразовательного принципа. При планировании и организации учебно-воспитательной деятельности интегрируются следующие виды деятельности: слушание, речь, чтение и письмо, наблюдение, изучение, сравнение, счет и различные двигательные, музыкальные и художественные виды деятельности.

Интегрирование тематических направлений во все виды учебной деятельности помогает формировать целостное мировоззрение ребенка. Учеба и воспитательная деятельность рассматривается как целое благодаря тематике, охватывающей как жизнь ребенка, так и окружающую его среду. Важными интегрируемыми видами деятельности считаются сравнение, наблюдение и моделирование.

В учебной программе выделяются четыре **группы общих навыков:**

Навыки игры. Игра является основной деятельностью ребенка в дошкольном возрасте. В процессе игры ребенок приобретает и закрепляет новую информацию, новые навыки, отражает чувства и желания, учит общаться, усваивает опыт и правила поведения. Умение играть служит основой для развития всех общих навыков и навыков и знаний в различных направлениях учебно-воспитательной деятельности.

Познавательные и учебные навыки. Познавательные навыки представляют собой умение сознательно управлять своими познавательными процессами – восприятием, вниманием, памятью, мышлением, эмоциями и мотивацией. Под учебными навыками понимается способность ребенка получать информацию, усваивать знания и навыки, исследовать и испытывать. Учебные навыки формируются на основе развития познавательных навыков.

Социальные навыки. Под социальными навыками понимается умение ребенка общаться с другими людьми, воспринимать как себя, так и партнеров, принимать общепринятые в обществе обычаи и исходить из этических установок.

Рефлексивные навыки. Под рефлексивными навыками понимается способность ребенка отличать и осознавать свои навыки, способности и эмоции, управлять своим поведением.

Формирование общих навыков поддерживается посредством всех видов учебно-воспитательной деятельности, интегрируя содержание различных направлений. В программе представлены предполагаемые результаты развития ребенка.

Государственная учебная программа детского дошкольного учреждения предусматривает **оценку развития ребенка**.

Анализ и оценка развития ребенка имеют важное значение для понимания особенностей ребенка, установления особых потребностей, для поддержки положительной самооценки и развития и для планирования совместно с родителем учебно-воспитательной деятельности.

Оценка развития ребенка является частью повседневного учебного и воспитательного процесса. Педагоги проводят наблюдения на основании конкретного плана и за ребенком наблюдают как в повседневной деятельности и в свободной игре, так и во время деятельности, которую направляет педагог.

Основой для оценки развития ребенка являются предполагаемые общие навыки и результаты в направлениях учебно-воспитательной деятельности.

Развитие ребенка оценивается исходя из ребенка, придавая ценность достигнутому и признавая достижения, развитие, позитивные установки и интересы ребенка.

Педагогический совет детского учреждения принимает решение о том, какие методы использовать при оценке развития ребенка. Преподаватель группы знакомит родителя с принципами и организацией оценки развития ребенка. Не реже раза в год педагог проводит с родителем собеседование по развитию (развивающие беседы) для оценки и поддержки развития ребенка, которое:

- дает обратную связь о развитии и результатах учебы ребенка;
- выясняет точки зрения и ожидания родителя в отношении развития ребенка.

Результат оценки развития ребенка и собеседования по развитию документируется на условиях, установленных в «Законе о защите персональных данных».

Документирование результатов оценивания и беседы по развитию является новым уровнем в ответственности педагога и предполагает глубокие знания о развитии ребенка, обучающей среды и доверительного сотрудничества с родителями.

Литература

- Кала, Х. (2009). *Обновленная государственная программа обучения.* // Организация учебно-воспитательной деятельности. / сост. и ред. Э. Кульдеркнуп. Государственный экзаменационный и квалификационный центр. Тарту: Studium.
- Петерсон, Т. (2009). *Об организации учебно-воспитательной деятельности дошкольных учреждений.* // Организация учебно-воспитательной деятельности. / сост. и ред. Э. Кульдеркнуп. Государственный экзаменационный и квалификационный центр. Тарту: Studium.
- Туул, М. (2009). *Принципы интегрированного обучения в дошкольных учреждениях.* // Организация учебно-воспитательной деятельности. / сост. и ред. Э. Кульдеркнуп. Государственный экзаменационный и квалификационный центр. Тарту: Studium.
- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.* (2008). Riigi Teataja, I, 23, 152.

3. СРЕДА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Среда развития ребенка в детском саду – важный компонент дошкольного образования. Предметно-развивающая среда играет особую роль в самостоятельной деятельности дошкольника, так как его деятельность зависит от того, как устроена предметно-пространственная организация его жизни, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, каков их развивающий потенциал.

Среда развития ребенка – это пространство его жизнедеятельности. Это те условия, в которых протекает его жизнь в дошкольном учреждении, и которые следует рассматривать как фундамент, на котором закладывается строительство личности ребенка.

Окружающая среда, в которой живет ребенок, может быть монотонной, однообразной, бедной, стандартной, но она может быть и другой – насыщенной, неординарной, разнообразной, меняющейся. Однако при создании развивающей среды необходимо учитывать тот факт, что определить для ребенка его жизненную среду невозможно. Для того чтобы окружающая среда все же оставалась приемлемой для ребенка, удобной, надо дать ему возможность менять ее, вновь и вновь создавать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями. Итак, в среде развития, окружающей ребенка, должна быть заложена возможность того, что и ребенок становится творцом своего предметного мира, в процессе личностно-развивающего взаимодействия со взрослыми, сверстниками становится творцом своей личности.

Общая стратегическая линия при формировании предметно-развивающей среды:

- материалы и оборудование должны создавать оптимально насыщенную (без чрезмерного обилия и без недостатков) целостную, многофункциональную, трансформирующую среду;
- традиционные материалы и материалы нового поколения должны подбираться сбалансировано, сообразно педагогической ценности (среда не должна быть архаичной, она должна быть созвучна времени, но и традиционные материалы, показавшие свою развивающую ценность, не должны полностью вытесняться в угоду «новому» как ценному самому по себе);
- необходимо учитывать полоролевую специфику и обеспечивать среду, как общим, так и специфичным материалом для девочек и мальчиков.

В любой дошкольной программе основу образовательного процесса составляют разные виды деятельности, в процессе которых решаются познавательные задачи. К таким развивающим видам деятельности относят игровую и продуктивную деятельность, познавательно-исследовательскую деятельность (детское экспериментирование). Очень важно обеспечить двигательную активность детей как необходимое условие их физического развития.

Таким образом, **предметно-развивающая среда для детей дошкольного возраста должна включать материалы для оснащения всех видов деятельности и обеспечивать возможность развиваться детям не только в организованных формах обучения, но и в различных играх:** сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных. Необходимо дать возможность детям лепить, рисовать, петь, танцевать, двигаться в соответствии с возрастными потребностями и возможностями каждого ребенка. Задача педагога разумно использовать в педагогическом процессе все многообразие игр: дидактических, развивающих, сюжетно-дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых, конструктивных, режиссерских, театрализованных, игр-экспериментирования, сохранять баланс между разными видами игр.

Необходимо дать возможность детям дошкольного возраста участвовать в создании и изменении предметно-развивающей среды в соответствии с их интересами, игровыми замыслами. Для этого использовать легко трансформируемые элементы: поролоновые модули, пространственные конструкторы, надувные резиновые элементы (сухие бассейны), спортивные комплексы, ширмы. Своевременно изменять предметно-развивающую среду: вносить новые атрибуты к играм, игрушки, игровое оборудование, развивающие игры в соответствие с уровнем развития ребенка. Не менее важным является оптимальный отбор развивающих игр, игрушек, игрового оборудования по количеству и качеству.

Все групповое пространство распределено на **центры**, которые доступны детям: игрушки, дидактический материал, игры. Дети знают, где взять бумагу, краски, карандаши, природный материал, костюмы и атрибуты для игр-инсценировок. В центре уединения – за ширмой, они могут полистать любимую книжку, рассмотреть фотографии в семейном альбоме и просто посидеть и отдохнуть от детского коллектива. Деревянные переносные ширмы и стойки служат и как стены для индивидуальных игр детей. Используя их, ребенок может сделать комнату для игры, таким образом, отгораживаясь от общего пространства, создавая свой собственный мирок. Этим простым способом достигается персонифицированность среды, т. е. создание «своего» личного пространства.

В каждой группе мебель и оборудование установлены так, что каждый ребенок может найти удобное и комфортное место для занятий с точки зрения его эмоционального состояния: достаточно удаленное от детей и взрослых или, наоборот, позволяющее ощущать тесный контакт с ними, или же предусматривающее в равной мере контакт и свободу. С этой целью используется различная мебель, в том числе и разноуровневая: всевозможные диванчики, пуфики, а также мягкие модули. Их достаточно легко передвигать и по-разному компоновать в группе.

Такая организация пространства является одним из условий среды, которое дает возможность педагогу приблизиться к позиции ребенка.

В предметно-пространственную среду каждой группы включены не только искусственные **объекты**, но и **естественные, природные**. Кроме центров природы в группах, где дети наблюдают и ухаживают за растениями, во всех группах оборудованы центры экспериментирования, для проведения элементарных опытов, экспериментов.

Помимо специальных занятий, дети средней и старшей групп посещают в свободное время экологическую комнату. Растения, аквариумы позволяют дошкольникам приблизиться к миру природы. Они учатся слушать журчание воды, рассматривать различные растения и при этом отдыхать. Вместе со взрослыми дети пересаживают и поливают цветы, кормят рыб, черепах.

Обобщать результаты своих наблюдений за объектами природы дети учатся при ведении календаря погоды. Если в младшем возрасте на нем отмечаются лишь основные явления погоды (дождь, снег), то в старшем, происходит его усложнение. В центрах детского экспериментирования малыши играют с песком, водой, красками, пеной. В средней группе они учатся фиксировать результат эксперимента с помощью зарисовок. В старшем возрасте основной целью этой деятельности становится знакомство детей с различными простейшими техническими средствами, помогающими познать мир (лупа, магнит, весы и т. д.).

В дизайн интерьера детского сада включены **элементы культуры** – живописи, литературы, музыки, театра. В каждой приемной комнате для родителей

организуем выставки детского творчества (рисунков, поделок, записей детских стихов, рассказов, сказок).

Непременным условием построения развивающей среды в дошкольных учреждениях любого типа является опора на личностно ориентированную модель взаимодействия между людьми, которая предполагает реализацию ряда принципов. Рассмотрим их подробнее.

Принцип уважения к интересам и потребностям ребенка предполагает предоставление свободы исследования, резерв свободного места и времени. Необходимо активизировать самостоятельное экспериментирование и поисковую активность детей, побуждать их к творческому отношению к выполняемой деятельности, самовыражению и импровизации в процессе ее выполнения. Для этого следует соблюдать следующие условия:

- разнообразие и сменяемость предметной среды, окружающей ребенка;
- включение в нее максимального количества предметов взрослого обихода;
- предоставление свободы исследования (в обиходе называемого «ломанием») для каждого ребенка;
- резерв свободного места и времени для разворачивания игр (свободное пространство в раздевалке, спальном комнате);
- предоставление каждому ребенку возможности свободно брать любые игрушки и действовать с ними по собственному усмотрению;
- определение максимального уровня размещения игрового, дидактического материала согласно росту ребенка.

Итак, позиция взрослого заключается в том, чтобы исходить из интересов ребенка, удовлетворять его потребности и желания.

Принцип уважения к мнению ребенка заключается в создании атмосферы личностного комфорта. Определяющими становятся способы общения – понимание, признание личности ребенка, способность взрослого стать на его позицию. Данный принцип находит свое отражение в следующем:

- невмешательство взрослого в дела, которыми занят ребенок, без его просьбы;
- создание в детском саду такой психологической атмосферы, при которой каждый ребенок может свободно проявлять свои желания и интересы, чувствовать, что воспитатель принимает и любит его таким, какой он есть;
- отказ от высказывания личностных оценок и критики в адрес ребенка;
- представление о том, что у детей есть их неотъемлемые права, которые не должны никем нарушаться.

Принцип активности в разных видах деятельности. Среда в дошкольном учреждении, по сравнению с обычной семейной обстановкой, должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций, чувств. Среда развития должна побуждать у детей двигательную активность, давать им возможность осуществлять разнообразную подвижную деятельность. Предметно-пространственная среда в детском саду должна предоставлять возможность построения пересекających сфер активности. Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу.

Активность личности имеет избирательный характер. Развитие личности происходит под воздействием не любых, не всяких влияний, а, главным образом, тех из них, которые выражают потребности самого человека (ребенка), обращены к его личности, опираются на его собственное отношение к действительности. Все проявления активности (познавательная, художественная, двигательная) имеют один и тот же постоянный источник потребности. Потребность – это состояние

живого существа, выражающее его зависимость от конкретных условий существования и выступающее источником его активности.

Многообразие детских потребностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Специфичные для дошкольного детства виды деятельности – общение, предметная деятельность, игра, труд, обучение, художественная деятельность – включают в себе потенциальные педагогические возможности.

Необходимо обращать внимание на деятельность, которая специфична для каждого периода развития ребенка. Так, для малыша первого года жизни – это общение и предметная деятельность, а для пятилетнего ребенка – игра. Немаловажным является и **использование общих способов стимулирования творческой активности:**

- обогащение окружающей среды ребенка самыми разнообразными и новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности;
- поощрение высказывания оригинальных идей;
- обеспечение возможности для практической деятельности;
- использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разнообразным областям;
- использование личного примера творческого подхода к решению проблем;
- предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

Принцип учета возрастных особенностей детей подразумевает выявление отличительных признаков в организации предметно-развивающей среды. Так, для детей третьего года жизни необходимо освобожденное, достаточно большое пространство, где они могут удовлетворять свою потребность в двигательной активности – катании, лазании, играх с крупными двигателями. Малыши особенно активно играют на полу, и в поле их зрения должен находиться разнообразный и доступный мир игрушек. Самой насыщенной зоной для них является поверхность стен на высоте 75–100 см от пола и сам пол.

Для детей четвертого года жизни важны сюжетно-ролевые игры, причем с ярко выраженными функциональными особенностями орудийных атрибутов, у которых что-то будет переключаться, нажиматься, крутиться и с большим количеством атрибутов, обозначающих внешний знак роли – рули, шлемы, бинокли и т. п., так как дети этого возраста стремятся быть похожими на взрослых, приблизиться к их возможностям.

Для детей пятого года жизни существенна потребность в игре со сверстниками, особенно уединение, создание своего мира игры в укромных уголках. Поэтому дети среднего дошкольного возраста будут с удовольствием использовать созданные места уединения, рассчитанные на 2–3 детей.

Принцип открытости обществу и открытости своего «Я» предполагает персонализацию среды каждой группы. Для этого в группах оформлены выставки фотографий «Вот мы какие», семейные альбомы.

Принцип гибкого зонирования заключается в организации различных пересекающихся сфер активности. Это позволяет детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься в одно и то же время, не мешая друг другу, разными видами деятельности: физкультурой, музыкой, рисованием, экспериментированием, инсценировать сказки, устраивать игры-драматизации. Оснащение групповых комнат помогает детям самостоятельно определить содержание деятельности, наметить план действий, распределять свое время и активно участвовать в деятельности, используя различные предметы и игрушки.

Принцип стабильности-динамичности развивающей среды тесно взаимосвязан с принципом гибкого зонирования. Предметно-развивающая среда

группы меняется в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, образовательной программы. Если в группе больше мальчиков, то в группе больше конструкторов, кубиков, машин, что позволяет детям строить дома, мосты, арки, гаражи не только на столе, но и на полу. Если девочек больше, чем мальчиков, то чаще разворачиваются игры в «семью», «больницу», «магазин».

Важно помнить, что ребенок не пребывает в среде, а преодолевает, «перерастает» ее, постоянно меняется, а значит, меняется в его восприятии и его окружение.

Развивающая среда может быть постоянной, создаваемой на длительный срок: оформление кабинетов, музыкального и физкультурного залов; и более динамичной – при оформлении зала, групповой, вестибюля на какой-то конкретный праздник, досуговое мероприятие, на время постановки сказки.

Еще более динамичной является развивающая среда многих занятий. Микросреда, включающая оформление конкретного занятия, определяется его содержанием и является специфичной для каждого из них. Она, безусловно, должна быть эстетичной, развивающей и разносторонней, побуждать детей к содержательному духовному общению.

Принцип полифункциональности предметного мира реализуется с помощью различного модульного оборудования, которым оснащены все помещения детского сада. Использование модулей наряду с конструкторами, мозаиками, физкультурным оборудованием (обручами, мячами, скакалками), предметами и играми, которые не несут в себе определенной смысловой информации, способствует развитию воображения и знаково-символической функции мышления дошкольников.

Литература

- Доронова, Т.Н. (2007). *Из ДОУ – в школу. Пособие для дошкольных образовательных учреждений*. М.: Линка-Пресс.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Липчанская, И. А. (2003). *Организация среды развития ребёнка в условиях детского сада*. М.
- Полякова, М.Н. *Построение развивающей среды в детском дошкольном учреждении*. (2006). / Готовимся к аттестации. СПб.: Детство-Пресс.
- *Материалы и оборудование для детского сада. Пособие для воспитателей и заведующих*. (2003). / Под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой. М.: Элти-Кудиц.
- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Riigi Teataja, I, 23, 152.
- *Laps ja lasteaed*. (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda*. Tartu: Atlex.
- *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. (2007). Koostajad A. Harjo, L. Varava. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Задания к теме 4.

1. Изучите теоретический материал по теме.

2. Изучите следующие законы и законодательные акты, регулирующие деятельность детских дошкольных учреждений:

- *Eesti Vabariigi haridusseadus.* (1992). Riigi Teataja 12. 192. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13335923>
- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.* (2008). Riigi Teataja, I, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- *Koolieelse lasteasutuse seadus.* (1999). Riigi Teataja, I, 27. 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- *Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord.* (2011) RT I, 02.09.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/102092011001>
- *Tervisekaitsenõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale.* (2010). RT I 2010, 69, 526. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13360326>
- *Tervisekaitsenõuded toitlustamisele koolieelses lasteasutuses ja koolis.* (2012). RT I, 20.04.2012, 8. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120042012008>

3. Ответьте на вопросы для самопроверки.

- Каковы задачи деятельности детского дошкольного учреждения?
- Каковы специальные компетенции педагога детских дошкольных учреждений?
- Каковы возможности изучения государственного языка детьми из другой культурной и языковой среды в условиях детского дошкольного учреждения?
- Каковы цели и принципы организации учебно-воспитательной деятельности в детском дошкольном учреждении?
- Опишите концепцию учебы в детском дошкольном учреждении.
- Каковы принципы планирования учебно-воспитательной деятельности в группе детского дошкольного учреждения?
- Что необходимо учитывать при формировании предметно-развивающей среды в детском дошкольном учреждении?
- Каковы принципы использования предметно-развивающей среды в детском дошкольном учреждении?

Тема 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

1. ПОНЯТИЕ ДИДАКТИКИ (текст слайдов к видеолекции)



Дидактика – это отрасль современной педагогики, которая изучает теорию обучения и образования.

В дидактике содержится общепедагогическое научное обоснование содержания образования, методов, средств и организационных форм обучения.

В современной дидактике обучение и воспитание не противопоставляются, они направлены на целостное развитие личности.

Цели обучения и воспитания дифференцируются.

Целью обучения является формирование системы знаний, умений, способов познавательной и практической деятельности.

Воспитание направлено на формирование системы ценностей, способов общественного поведения.

Воспитание и обучение детей дошкольного возраста – единый целостный педагогический процесс, который осуществляется на протяжении всего пребывания ребенка в дошкольном учреждении во всех видах деятельности и направлен на решение задач его разностороннего развития, подготовку к школе.

Общая цель учебно-воспитательной деятельности: разностороннее и постоянное развитие ребенка при сотрудничестве дома и детского учреждения.

Исходя из общей цели, учебно-воспитательная деятельность поддерживает физическое, духовное, социальное и эмоциональное развитие ребенка, в результате которого у ребенка формируется целостный и положительный образ Я, понимание окружающей обстановки, этическое поведение и инициативность, первые привычки к работе, физическая активность и понимание важности сохранения здоровья и развиваются игровые, учебные, социальные и рефлексивные навыки. (Государственная учебная программа детского дошкольного учреждения. Постановление правительства республики № 87 от 29.05.2008)

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ (текст слайдов к видеолекции)

Обучение – это специально организованная взаимосвязанная деятельность того, кто обучает, и тех, кого обучают.

Компоненты процесса обучения:

- преподавание;
- учение;
- научение.

Преподавание – это деятельность педагога, того, кто обучает.

Компоненты преподавания:

- Воспитание в процессе обучения.
- Предварительная подготовка (планирование, обеспечение материально-предметного оснащения, создание благоприятной эмоциональной обстановки и т.д.).
- Непосредственная организация детей (переключение их внимания на учебное задание, четкость объяснений, грамотное руководство деятельностью детей и т.д.).
- Организация учебно-познавательной деятельности детей:
 - ✓ обеспечение процесса активного усвоения знаний (не злоупотреблять сообщением информации, а вовлекать в ход своих рассуждений, в самостоятельное «добывание» знаний; создавать ситуации «открытия» и т. д.);
 - ✓ Ребенок является активным участником учебно-воспитательной деятельности и ощущает радость от деятельности. Ребенка привлекают к планированию деятельности, побуждают делать выбор и анализировать сделанное.
 - ✓ В учебно-воспитательной деятельности создаются условия для развития способностей ребенка:
 - планировать свою деятельность, делать выбор;
 - устанавливать связи между новыми знаниями и предыдущим опытом;
 - использовать приобретенные сведения в различных ситуациях и видах деятельности;
 - обсуждать приобретенные сведения и навыки;
 - оценивать результативность своей деятельности;
 - ощущать радость от своих успехов и успехов других людей и справляться с неудачами.
 - ✓ Акцент на деятельности и учебе ребенка. Цель – развитие умений, навыков и компетенций ребенка.
 - ✓ В обучении важна как внутренняя, так и внешняя мотивация: ребенок – активный ученик, педагог передает знания, понятия, ценности, наставляет.

- ✓ Ребенок – исследователь и создатель новых знаний. Акцент на осознанном учении в практической ситуации (обучение через опыт). На важном месте самоутверждение, баланс чувственной жизни. Творческое самовыражение, здоровье и безопасность.
 - ✓ Знания даются детям в виде проблемных ситуаций, которые необходимо разрешить. Детям предлагаются развивающие творческое и критическое мышление виды деятельности.
 - ✓ Освоение новых способов познавательной деятельности (приемы запоминания, сравнения, использование условных знаков, наблюдения, планирование работы, анализа результатов и т.д.).
 - ✓ Обучение рациональным приемам познания, формирование культуры деятельности.
 - ✓ Предупреждение возможных ошибок.
- Осуществление контрольно-диагностической функции (выявление уровня развития и обученности детей, пробелов в знаниях и умениях, несформированность предпосылок и элементов учебной деятельности и т.д.)
 - ✓ Государственная учебная программа детского дошкольного учреждения предусматривает оценку развития ребенка.
 - ✓ Основой для оценки развития ребенка являются предполагаемые общие навыки и результаты в направлениях учебно-воспитательной деятельности.
 - ✓ Анализ и оценка развития ребенка имеют важное значение для понимания особенностей ребенка, установления особых потребностей, для поддержки положительной самооценки и развития и для планирования совместно с родителем учебно-воспитательной деятельности.
 - ✓ Оценка развития ребенка является частью повседневного учебного и воспитательного процесса. Педагоги проводят наблюдения на основании конкретного плана и за ребенком наблюдают как в повседневной деятельности и в свободной игре, так и во время деятельности, которую направляет педагог.
 - ✓ Развитие ребенка оценивается исходя из ребенка, придавая ценность достигнутому и признавая достижения, развитие, позитивные установки и интересы ребенка.
 - ✓ Педагогический совет детского учреждения принимает решение о том, какие методы использовать при оценке развития ребенка.
 - ✓ Преподаватель группы знакомит родителя с принципами и организацией оценки развития ребенка.
 - ✓ Не реже раза в год педагог проводит с родителем собеседование по развитию (развивающие беседы) для оценки и поддержки развития ребенка, которое:
 - дает обратную связь о развитии и результатах учебы ребенка;
 - выясняет точки зрения и ожидания родителя в отношении развития ребенка.

- ✓ Результат оценки развития ребенка и собеседования по развитию документируется на условиях, установленных в «Законе о защите персональных данных».
- ✓ Документирование результатов оценивания и беседы по развитию является новым уровнем в ответственности педагога и предполагает глубокие знания о развитии ребенка, обучающей среды и доверительного сотрудничества с родителями.
- Индивидуальный подход к детям с учетом их возможностей, перспектив развития, особенностей личности.
 - ✓ Ценится детская уникальность, творчество, свобода и активность.
 - ✓ План деятельности зависит от интересов, потребностей детей и темы, является гибким. Родители и дети могут участвовать в планировании учебно-воспитательного процесса, делать свой выбор.
 - ✓ Цели и достигаемые результаты для каждого ребенка различны. Детей оценивают, исходя из уровня каждого отдельного ребенка, и сравнивают только с самим собой.
 - ✓ У ребенка есть возможность заниматься интересной ему деятельностью, задавать вопросы, находить ответы, обсуждать различные мнения.
 - ✓ Больше индивидуальных занятий, в маленьких группах и свободной игры. Несколько видов деятельности могут идти одновременно.

Педагог должен владеть методикой обучения и постоянно ее совершенствовать.

Мастерство педагога проявляется в способности очеловечить, одухотворить содержание обучения, передать его как свой взгляд на мир.

Учение – это процесс овладения новыми знаниями, деятельность тех, кого обучают.

Существуют два вида учения:

1. Учение выступает не как самостоятельная деятельность, а как процесс, осуществляющийся в качестве компонента и результата деятельности, в которую он включен, то есть приводит к овладению знаниями и умениями, осуществляя иные цели («побочный» продукт другой деятельности).
2. Учение как самостоятельная деятельность, процесс, специально направленный на овладение знаниями и умениями как на свою прямую цель. Это учебная деятельность.

Структура учебной деятельности:

- мотив;
- учебная задача;
- учебные действия;
- контроль и оценка.

Мотив – побудительный импульс к деятельности, то, почему она совершается. Если нет мотива – нет деятельности.

Если ребенок не хочет научиться – научить его нельзя!!!

Различают:

- внешние мотивы – они не связаны с усваиваемыми знаниями и тем, что делает ребенок («так надо», «чтобы не ругали», «нужно подарить маме» и т.д.);
- внутренние мотивы – вызваны познавательным интересом ребенка, знания являются целью деятельности ребенка («интересно», «хочу знать» «хочу уметь» и т.д.);
- мотивы, направленные на достижение успеха;
- мотивы, направленные на избегание неудач.

Результат учебной деятельности значительно выше, если она побуждается внутренними мотивами, направленными на достижение успеха.

Учебная задача – это цель.

Сущность цели заключается в **овладении обобщенным способом действий**.

Обобщенный способ действий помогает ребенку выполнить аналогичные задания, решать задачи данного вида.

Учебные действия – это то, с помощью чего ребенок решает учебные задачи.

Учебные действия состоят из многих различных учебных **операций**.

Для овладения учебными действиями необходимо вначале выполнять их при полной развернутости всех операций.

На первых этапах операции выполняются либо материально (с помощью каких-то предметов), либо материализовано (с использованием изображений, их знаковых заменителей).

Контроль и оценка – умение следовать инструкциям педагога, слушать и слышать, смотреть и видеть то, что он говорит и показывает, воспринимать образец и следовать ему, соотносить результат своей деятельности (в том числе поэтапно) с образцом, потребность закрепить успех, исправить ошибку, пополнить опыт и т.д.

Контроль и оценка на первых этапах осуществляется внешним образом (педагогом), затем формируется самоконтроль и самооценка.

Отношение ребенка к оценке со стороны педагога является важным показателем развивающейся учебной деятельности.

В дошкольном возрасте закладываются **предпосылки учебной деятельности**, формируются отдельные ее **элементы**.

В младшем и среднем дошкольном возрасте необходимо формировать:

- способность к постановке цели собственной деятельности (от 2 до 3 лет);

- умение слушать объяснения, выполнять задания, не мешая друг другу;
- интерес к содержанию занятий;
- старание, активность.

В старшем дошкольном возрасте формируются элементы учебной деятельности:

- умения определять цель предстоящей деятельности и способы ее достижения;
- умение добиваться результата;
- самоконтроль, который проявляется в умении сравнить полученный результат с образцом, эталоном;
- умение осуществлять произвольный контроль за ходом деятельности в процессе получения промежуточных результатов;
- умение планировать деятельность, ориентируясь на ее результат.

Научение – это результат процесса обучения, который выражается в позитивных изменениях в развитии ребенка.

- Знания – это усвоенная детьми учебно-познавательная информация, которая включает конкретные факты, правила, законы и закономерности, устанавливающие связи между фактами и явлениями.
- Умение – это сформированная у детей способность совершать определенные действия на основе полученных знаний. Умение проявляется в деятельности.
- Навык – автоматизированное умение, выражающееся в способности быстро и безошибочно выполнять действия на основе имеющихся знаний. (Формируется в результате многократных повторений.)
- Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её деятельности, основанной на знаниях, умениях, навыках и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Цель учебно-воспитательной деятельности – формирование компетенций на основе знаний, умений и навыков.

Литература

- Зицер Д., Зицер Н. (2007). *Практическая педагогика: азбука НО.* – СПб: Просвещение.
- *Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате: Научно-методическое пособие.* (2008). / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. СПб.: ООО Книжный дом.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие.* Николаев.

- *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей.* (1998). / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций.* М.
- Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф. и др. (1997). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений.* М.: Школа-Пресс.
- Щербакова, Е. И. (2005). *Теория и методика математического развития дошкольников: Учебное пособие.* М.: МОДЭК.
- Хуторской А. В. (2005). *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика.* М.: УНЦ ДО,
- *Early Childhood. A Guide for Students.* (2006). / Edited by Tina Bruce. London: SAGE Publications Ltd.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (1996). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse.* Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Hulula, E. (2004). *Uuenev alusharidus.* Tallinn: Ilo.
- Hytönen, J. (1999). *Lapsekaskne kasvatus.* Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed.* Tartu: Tartu Ülikoli Kirjastus.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lahtuv kasvatus.* Tallinn: TEA Kurjustus.
- Kuurme, T. (2003). *Kasvatuse võim ja võimetus.* Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the Early Years 3-7.* (2007)./ Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda.* Tartu: Atlex.
- Pöld, P. (1993). *Üldine kasvatusõpetus.* Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tuulik, M. (2001). *Kasvatusõpetus.* Tallinn: REK.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). / toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

3. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Принципы обучения (дидактические принципы) – это объективные закономерности, исходные положения, которыми руководствуется педагог при отборе содержания, определении форм организации, методов и средств обучения.

Дидактические принципы возникли из обобщения практики обучения и глубокого теоретического осмысления ее результатов. В педагогике определилась система основных дидактических принципов, реализация которых в процессе обучения зависит от специфики учебной деятельности и в каждом конкретном случае проявляется своеобразно.

Современные дидактические принципы опираются на познанные законы и закономерности обучения, развития познавательной деятельности.

Принцип воспитывающего обучения

В этом принципе проявляется одна из закономерностей процесса обучения, а именно: обучающая **деятельность педагога преимущественно всегда носит воспитывающий характер.**

Чем младше дети, тем в более тесном единстве выступают обучение и воспитание. На протяжении всего дошкольного возраста обучение остается воспитывающим, а воспитание обучающим.

Принцип воспитывающего обучения отражает необходимость обеспечения в учебном процессе благоприятных условий воспитания ребенка, его отношение к жизни, к знаниям, к самому себе. Воспитание и обучение — две стороны единого процесса формирования личности. Они неразрывны, хотя и нетождественны.

Правильно организованный процесс обучения оказывает влияние на формирование личности в целом. Это осуществляется через содержание обучения, формы его организации, методы и средства. Специально подобранное содержание обучения имеет своей целью ознакомление детей с окружающей действительностью, приобщение к культуре в самом широком смысле этого слова, на основе чего у ребенка складывается динамически развивающийся «образ мира», происходит усвоение норм отношений, становление ценностных ориентации. В ходе обучения вырабатывается произвольность поведения, психических процессов; дети овладевают навыками общения.

Воспитывающий эффект обучения достигается,

- во-первых, в результате объективности самого познавательного материала. К примеру, дети не сравнивают, не сопоставляют абстрактные числа, совокупности, а воспринимают результат человеческого труда, дружеской взаимопомощи: школьники помогли детскому саду, мальчик поделился с другом и т. д.
- Во-вторых, под влиянием обучения у детей воспитываются морально-волевые качества личности: организованность, дисциплинированность, аккуратность, ответственность.

Воспитывающее обучение характеризуется конкретной умственной и практической работой детей, которая развивает у них самостоятельность и привычку к систематическому труду, интерес к знаниям и стремление к их активному использованию.

Принцип гуманизации педагогического процесса

Современная педагогика как один из ведущих принципов выделяет принцип гуманизации педагогического процесса. В основе этого принципа лежит **лично-ориентированная модель воспитания и обучения**. При этом главным в обучении должна стать не передача знаний, умений, а **развитие самой возможности приобретать знания и умения и использовать их в жизни, обеспечение чувства психологической защищенности ребенка с учетом его возможностей и потребностей**. Другими словами, лично-ориентированная модель в обучении – это, прежде всего, индивидуализация обучения, создание условий для становления ребенка как личности.

Принцип индивидуального подхода к ребенку

Принцип индивидуального подхода к ребенку предусматривает **организацию обучения на основе глубокого знания его индивидуальных способностей, создание условий для активной познавательной деятельности всех детей группы и каждого ребенка в отдельности**.

Требования индивидуального подхода не означают противопоставление личности коллективу. В коллективе возможна личностная свобода, только коллективными усилиями можно обеспечить свободу каждой отдельной личности. Знание педагогом возможностей каждого ребенка поможет ему правильно организовать работу со всей группой. Однако для этого педагог должен постоянно изучать детей, выявлять уровень развития каждого, темп его продвижения вперед, искать причины отставания, намечать и решать конкретные задачи, которые бы обеспечивали дальнейшее развитие ребенка. Чтобы воспитать человека во всех отношениях, необходимо хорошо знать его.

Одним из главных факторов индивидуализации учебно-воспитательного процесса является учет индивидуально-типологических качеств ребенка (тип темперамента). Тип темперамента обусловлен генетическими особенностями личности. Как правило, он определяет темп деятельности, а не его социальную ценность.

Индивидуальный подход к ребенку осуществляется в процессе организации как коллективных, так и индивидуальных форм работы. При организации работы воспитатель должен опираться на такие показатели:

- характер переключения умственных процессов (гибкость и стереотипность ума, быстрота или вялость установления взаимосвязей, наличие или отсутствие собственного отношения к изучаемому материалу);
- уровень знаний и умений (осознанность, действенность);
- работоспособность (возможность действовать длительное время, степень интенсивности деятельности, отвлечение внимания, утомляемость);
- уровень самостоятельности и активности;
- отношение к обучению;
- характер познавательных интересов;
- уровень волевого развития.

На занятиях педагог стремится избежать влияния отрицательных факторов:

- ребенка, который плохо слышит или видит, лучше посадить ближе к столу воспитателя;
- подвижному ребенку, который часто отвлекается от основного занятия, систематически задавать вопросы, давать ему промежуточные задания;

- ребенку, который медленно действует, вовремя помочь, дать наглядный материал, как бы подсказать ему решение и т. д.

Педагог должен помнить, что нет единых для всех детей условий успеха в обучении. Очень важно выявить наклонности каждого ребенка, раскрыть его силы и возможности, дать ему почувствовать радость успеха в умственном труде.

Более результативной будет индивидуальная работа, если она предшествует изучению нового материала.

В работе с дошкольниками необходимо учитывать также их эмоциональность, легкую возбудимость, быструю утомляемость, а в соответствии с этим менять методические приемы и дидактические пособия.

Некоторые особенности знаний и умений нередко являются типичными для нескольких детей, т. е. характерными для определенной подгруппы. В таком случае педагог может организовать работу с подгруппой детей. В педагогике такой подход называется дифференцированным. Он не исключает, а дополняет индивидуальную работу с отдельными детьми.

Принцип научности

Сущность принципа научности состоит в том, чтобы **ребенок усваивал реальные знания, правильно отражающие действительность**. Тогда в дальнейшем они составят основу соответствующих научных понятий, облегчат изучение учебных дисциплин в школе. Знания могут с разной глубиной отражать действительность, не теряя своей научности.

В обучении дошкольников используют

- эмпирические знания – набор фактов, с их помощью формируются представления о внешних качествах и свойствах предметов и явлений.
- теоретические знания – общие зависимости между явлениями.

В обучении дошкольников нельзя ограничиваться эмпирическими знаниями, так как они формируют представления о внешних качествах и свойствах предметов и явлений без выделения их существенных признаков. Эмпирические знания необходимы, поскольку именно на их основе формируется способность к простейшим формам анализа, абстракции, обобщениям, умозаключениям. Но для дальнейшего развития этой способности следует давать детям теоретические знания, которые отражают общие зависимости между явлениями (некоторые математические зависимости, связи в мире природы и т.д.).

Начальные формы теоретического обучения требуют соблюдения следующих **правил принципа научности**:

- обеспечить ребенку неискаженное первоначальное восприятие предметов, явлений, вызвать к ним положительное отношение, заинтересовать;
- при повторном восприятии объекта помочь ребенку выявить существенные признаки, свойства, подвести к пониманию простейших связей, отношений;
- учить правильно называть познаваемые объекты, их части, качества, используя некоторые общеупотребительные научные термины;
- раскрывать перед детьми картину развития, изменения изучаемых объектов, обращая их внимание на наиболее важные стороны процесса развития, зависимость от внешних условий, места, времени.

Принцип наглядности

Полноценное **обучение должно опираться на чувственный опыт ребенка, на его непосредственные наблюдения окружающей действительности.** Значение данного принципа убедительно подтверждено современными исследованиями: оказывается, что основная информация усваивается человеком через зрительное и слуховое восприятие. Зрительная информация воспринимается мгновенно, тогда как слуховая поступает последовательно и занимает гораздо больше времени. Необходимо использовать все виды чувствительности.

Принцип наглядности соответствует основным формам мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное) дошкольника. Реальные предметы и наглядные образы способствуют правильной организации мыслительной деятельности ребенка. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным – значит создать у ребенка чувственные образы, обеспечить восприятие окружающего, включить непосредственно в практическую деятельность, связать обучение с жизнью.

Классическая педагогика выделила принцип наглядности, исходя из обобщения педагогической практики. Наиболее результативным является обучение, которое начинается с рассматривания предметов, наблюдения явлений, процессов, действий с окружающими предметами.

Требования к наглядности:

- наглядность должна реально отражать окружающую действительность,
- соответствовать уровню развития детей,
- быть высокохудожественной по содержанию и оформлению.

Принцип наглядности тесно связывается с активностью ребенка. Осознанное овладение элементами научных знаний возможно лишь при наличии у детей некоторого чувственного познавательного опыта, приобретение которого всегда связано с непосредственным восприятием окружающей действительности или познанием этой действительности через изобразительные и технические средства.

Использование наглядности в обучении имеет большое значение при условии единства первой и второй сигнальной систем. Демонстрация любого наглядного средства сопровождается словом, которое направляет внимание ребенка на главное. И. П. Павлов говорил, что нормальный человек пользуется второй сигнальной системой эффективно до тех пор, пока она правильно соотносится с первой, т. е. с предметами окружающей действительности или их образами. Слово, обозначающее реальные предметы и явления, но утратившее связь с ними, перестает быть сигналом действительности и теряет свое познавательное значение.

Для того чтобы знания, приобретаемые детьми, были отображением действительности, ее настоящей сущностью, а не словесными формулировками, которые сохраняются в памяти и не имеют никакого познавательного смысла, необходимо, чтобы они опирались на ощущения.

С другой стороны следует помнить, что переоценка наглядности в обучении может задержать развитие словесно-логического мышления.

Принцип систематичности и последовательности

Принцип систематичности и последовательности предполагает, что **усвоение учебного материала идет в определенном порядке, системе**. Это требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

Последовательность обучения заложена в общеобразовательных программах, предназначенных для дошкольных учреждений. При планировании обучения педагог

- выделяет темы в учебном материале (труд и профессии, сезонные изменения в природе, выращивание и уход за растениями и др.),
- устанавливает последовательность раскрытия темы на разных занятиях и намечает методику работы,
- намечается методика работы,
- продумывает связь нового материала с ранее усвоенными знаниями, опытом детей.

При этом предусматривается повторение усвоенных знаний и умений в разнообразных формах, в различной по характеру деятельности (малыши рассматривали кролика на картинке, учили о нем стихотворение, затем выполняли аппликативную работу). При таком повторении объект выступает в новом значении, что делает знания детей более богатыми и глубокими, прочными, поддающимися анализу, обобщению, систематизации.

Педагог распределяет программный материал таким образом, чтобы обеспечивалось его последовательное усложнение от занятия к занятию, связь последующего материала с предыдущим. Именно такое изучение материала обеспечивает прочные и глубокие знания. Отсутствие четкой системы в обучении, прежде всего, негативно сказывается на познавательной активности детей, т. к. им каждый раз приходится встречаться со сложностью установления связей между уже имеющимися у них и новыми знаниями, умениями. Дети ощущают неуверенность, поэтому ожидают от педагога помощи, подсказки.

Принцип систематичности и последовательности **реализуется** воспитателями **при составлении перспективных и календарных планов**. Так, более или менее сложное программное содержание разделяется на несколько конкретных меньших задач, и весь последующий материал излагается детям как продолжение. Педагог подчеркивает, что такой-то материал уже усвоен детьми, а сегодня они познакомятся с новым. В обучении весьма важен элемент новизны, он вызывает заинтересованность у детей.

Исходя из теории поэтапного формирования умственных действий, педагог создает условия сначала для формирования практических, а затем и логических операций.

Принцип развивающего обучения

Принцип развивающего обучения требует **ориентации учебного процесса на потенциальные возможности ребенка**. В основе принципа лежит закономерность, согласно которой обучение – движущая сила целостного развития личности ребенка, становления у него новых качеств ума, памяти и других сторон психики, а также формирования способностей, интересов, склонностей.

Под влиянием обучения не только приобретаются знания, формируются умения, но и развиваются все познавательные психические процессы, связанные с ощущением, восприятием, памятью, вниманием, речью, мышлением, а также волевые и эмоциональные процессы, т. е. развивается личность ребенка в целом.

По Л.С.Выготскому, ребенок имеет две **зоны развития**.

- Первая – зона актуального развития – уже достигнутый в данном возрасте уровень. Он показывает, что ребенок выполняет или может выполнить самостоятельно. Актуальный уровень развития определяет содержание сегодняшней жизни ребенка и готовит его к вхождению в завтрашнюю жизнь.
- Вокруг зоны актуального развития образуется широкий круг – зона ближайшего развития, завтрашний уровень развития ребенка. Зона ближайшего развития – определяющая в обучении и развитии: то, что ребенок в этой зоне сделает в сотрудничестве с педагогом, завтра он сумеет сделать самостоятельно, следовательно, перейдет на уровень актуального развития. «Обучение только тогда хорошо, - писал Л. С. Выготский, - когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» (Выготский Л. С. Собр. соч.: В 2 т. - М., 1982.- Т. 1,- С. 252).

Развивающий эффект обучения достигается лишь тогда, когда оно сориентировано на «зону ближайшего развития». Как правило, знаниями в этом случае ребенок овладевает при незначительной помощи со стороны взрослого. Педагог должен помнить, что «зона ближайшего развития» зависит не только от возраста, но и от индивидуальных особенностей детей.

Большое внимание в организации обучения должно быть уделено развитию мышления ребенка, которое проходит путь от практических действий с конкретными предметами или их изображениями к оперированию понятиями, т. е. к логическим действиям.

Приобретение знаний, а главное, совершенствование их качества, развитие мышления и обеспечивают развитие ребенка.

Концепции развивающего обучения разработаны Л.В.Занковым, Д.Б.Элькониним, В.В.Давыдовым, Л.А.Венгером и реализуются в практике многих школ и дошкольных учреждений.

Принцип доступности

Принцип доступности предполагает **соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей.**

Правила принципа доступности:

- переходить от изучения того, что близко (история родного края) к тому, что далеко (всеобщая история);
- переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

Принцип доступности предусматривает подбор такого материала, чтобы он был не слишком трудным, но и не слишком легким. Обучение, не предполагающее напряжения, применения усилий, становится неинтересным. Поэтому в организации обучения педагог должен исходить из доступного уровня трудностей для детей определенного возраста. Дети любят преодолевать доступную трудность, часто сами отказываются от помощи воспитателя. Доступно то, что дети осознанно усваивают под руководством воспитателя, усиленно напрягая свой ум.

Принцип доступности реализуется как в содержании, так и в методике обучения. Доступность обучения обеспечивается благодаря наличию у детей знаний и умений, конкретности содержания. При этом материал, который изучается, излагается в соответствии с правилами – от простого к сложному, от известного к неизвестному,

от близкого к далекому. В процессе изучения математики нередко идут от общего к конкретному.

Новые знания детям следует давать небольшими дозами, обеспечивая повторение и закрепление их разными упражнениями и используя в разных видах деятельности. Сложные программные задачи следует делить на ряд небольших заданий, планируя последовательность в их усвоении.

Особое значение принцип доступности имеет в работе с детьми малокомплектного детского сада (в группах смешанного возраста). Длительность занятий, объем знаний для каждой возрастной группы должны соответствовать возрастным возможностям детей.

Принцип обучения на высоком уровне трудности

Доступность в обучении нельзя отождествлять с его легкостью. Обучение, **оставаясь доступным, должно быть сопряжено с применением серьезных усилий**, что приводит к развитию личности. Если учебный материал равен возможностям ребенка или даже ниже их, процесса развития не происходит.

Принцип сознательности и активности в обучении

Принцип **предполагает необходимость развития у ребенка рефлексивной позиции**:

- как я узнал, что не знаю,
- как думал раньше,
- почему ошибался,
- что хочу знать и т. п.

Конечно, развивать такую позицию у ребенка должен педагог, «наталкивая» его на осознание своего «Я», своих умений, достижений, затруднений, приемов деятельности, которыми он овладел. Вопросы к детям типа: как ты узнал об этом? Как ты это сделал? Что тебе нравится в твоей работе, а что надо было сделать по-другому? - должны постоянно направлять внимание ребенка на элементарный анализ его деятельности. Если ребенок видит свои достижения, это укрепляет в нем веру в собственные возможности, побуждает к новым усилиям. Если ребенок понимает, в чем и почему он ошибся, что еще не получается, он делает первый шаг на пути к самовоспитанию. А следующие шаги ему поможет совершить педагог, подбадривая, авансируя успех, оказывая конкретную помощь.

Принцип сознательности и активности в усвоении и применении знаний предусматривает организацию обучения на таком уровне, когда наилучшим образом соединяется активность педагога и каждого ребенка. Одним из важных показателей знаний является их осознанность, осмысленность. Осмысленность, понимание материала осуществляется более результативно, если ребенок принимает участие в процессе усвоения знаний, часто оперирует ими. Осознанное усвоение учебного материала предусматривает активизацию умственных (познавательных) процессов у ребенка.

Литература

- Зицер Д., Зицер Н. (2007). *Практическая педагогика: азбука НО*. – СПб: Просвещение.
- *Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате: Научно-методическое пособие*. (2008). / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. СПб.: ООО Книжный дом.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие*. Николаев.
- *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. (1998). / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций*. М.
- Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф. и др. (1997). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. М.: Школа-Пресс.
- Щербакова, Е. И. (2005). *Теория и методика математического развития дошкольников: Учебное пособие*. М.: МОДЭК.
- Хуторской А. В. (2005). *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика*. М.: УНЦ ДО.
- *Early Childhood. A Guide for Students*. (2006). / Edited by Tina Bruce. London: SAGE Publications Ltd.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (1996). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Hulula, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Tallinn: Ilo.
- Hytönen, J. (1999). *Lapsekaskne kasvatus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lahtuv kasvatus*. Tallinn: TEA Kurjustus.
- Kuurme, T. (2003). *Kasvatuse võim ja võimetus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed*. (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the Early Years 3-7*. (2007). / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda*. Tartu: Atlex.
- Põld, P. (1993). *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tuulik, M. (2001). *Kasvatusõpetus*. Tallinn: REK.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (2008). / toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

4. МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Обучение представляет собой взаимодействие двух сторон – обучающего и обучаемых. Стиль взаимодействия педагога и детей может быть различным: авторитарным, демократическим, либеральным. В зависимости от стиля формируется модель процесса обучения.

- Если преобладает авторитарный стиль, то речь идет об **учебно-дисциплинарной** модели.
- При доминировании демократического стиля взаимодействия педагога и детей складывается **лично-ориентированная** модель.

Указанные модели отличаются целями, содержанием, методами обучения.

Учебно-дисциплинарная модель

Долгое время в системе образования, в том числе и в дошкольных учреждениях, господствовала учебно-дисциплинарная модель.

Цель: вооружение детей знаниями, умениями, навыками (ЗУНами).

Результат обучения оценивается по объему знаний. Показатель знаний – отметки, процент успеваемости. Оцениваются «чистые знания» в отрыве от анализа усилий обучаемого, его старания, мотивов обучения, отношения к обучению. Считалось, что чем больше «вложили» в ребенка, тем успешнее его обучали.

Отличительная черта – единообразии содержания, методов и форм обучения. Обучение в дошкольных учреждениях, школах и других учебных заведениях страны проводилось по единым программам, учебным планам, учебникам и пособиям.

Преобладают **репродуктивно-подражательные методы и приемы обучения**. Распространенными методами обучения были объяснение (монолог взрослого), деятельность детей по образцу. С помощью этих методов у детей развивали исполнительность на репродуктивно-подражательном уровне. Методические указания превращаются в этих условиях в закон, не допускающий каких-либо исключений.

Чтобы принудить ребенка учиться, педагоги предъявляли к нему различные требования, прибегали к запретам, нотациям, наказаниям, обращались к родителям с просьбой «принять меры», воздействовать на него.

Центром педагогического процесса является фронтальная форма работы с детьми. Занятия строятся по типу школьного урока.

Девиз: «Не можешь – научим, не хочешь – заставим» выражал взгляд на ребенка как на существо, в котором изначально заложено нежелание учиться.

Способы общения с детьми носят **выраженный авторитарный характер**: наставление, разъяснение, запрет, угрозы, наказания, нотации, окрик. Тактика взаимодействия с детьми – диктат, опека.

Задачи педагога – реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

К **результатам действия учебно-дисциплинарной модели** можно отнести следующее:

- взаимное отчуждение взрослых и детей;
- дети теряют инициативу;
- возникает иллюзорная уверенность взрослых в эффективности работы;
- за пределами контакта с воспитателями поведение детей резко меняется;
- активность самих детей подавляется в угоду внешнего порядка и дисциплины;
- игра ущемляется во времени и жестко регламентируется взрослым.

Личностно-ориентированная модель

В педагогической практике предпринимались попытки преодолеть недостатки учебно-дисциплинарной модели обучения, сделать образование интересным для детей, организовать учебно-воспитательную работу на основе любви и уважения к ним, оптимистической веры в силы и возможности обучающихся.

Острая потребность современного общества в людях с самостоятельным, творческим мышлением, свободных от догматизма и приспособленчества, побудила ученых к разработке модели обучения, в основе которой лежит личностно-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка.

Цель: развитие интеллектуальных, духовных, физических способностей, интересов, мотивов, т.е. личностное становление ребенка, обретение им самого себя как неповторимой индивидуальности.

Знания, умения, навыки рассматриваются не как цель, а как **средство** полноценного развития личности.

Для реализации этой цели следует поддерживать у ребенка, начиная с первых лет жизни, желание приобщаться к миру человеческой культуры, передавать ему средства и способы, необходимые для этого приобщения.

Это предполагает решение следующих **задач**:

- развитие доверия ребенка к миру, чувства радости существования;
- формирование начал личности;
- развитие индивидуальности ребенка.

В личностно-ориентированной модели утверждается личностно-гуманный взгляд на ребенка. Сущность этого взгляда в том, что ребенок хочет и может учиться, что важно поддерживать его «хочу» и укреплять его «могу».

Результат оценивается с позиций развития личности ребенка.

Отличительная черта – обучение реализуется в совместной деятельности, сотрудничестве педагога и детей, в котором педагог – помощник, советчик, старший друг.

В ситуации сотрудничества преодолевается возможный эгоцентризм и индивидуализм детей. Их воображение и мышление не скованы страхом перед неудачей или насмешкой, что способствует развитию познавательных и творческих способностей детей.

Личностно-ориентированная модель ни в коей мере не предполагает отмены систематического обучения детей, проведения планомерной педагогической работы.

Главная обязанность педагога – организовать детей и вовлечь их в активный процесс решения познавательных и практических задач, в ходе которых обучаемые ощущают свой рост, радость творчества, совершенствования.

Преобладают **продуктивные методы**. Используется особая педагогическая технология: переход от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению.

Способы общения педагога с детьми предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции. Педагог в общении с детьми придерживается принципа «Не рядом, не над, а вместе»

Исключительное значение придается игре, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. Игра становится основной формой организации детской жизни.

Необходимо учесть, что любая модель обучения, в том числе и такая прогрессивная, как личностно-ориентированная, исследуется учеными, а реализуется, претворяется в жизнь педагогом в конкретном учреждении в процессе взаимодействия с воспитанниками. Педагог – главное лицо преобразования процесса обучения на гуманистической основе. Насколько это ему удастся, зависит от его профессиональной подготовки, общего культурного уровня, а также от личностных качеств (гуманизм, ответственность за судьбы детей, стремление к самосовершенствованию, культура общения и др.).

Литература

- *Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате: Научно-методическое пособие.* (2008). / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. СПб.: ООО Книжный дом.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие.* Николаев.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций.* М.
- *Early Childhood. A Guide for Students.* (2006). / Edited by Tina Bruce. London: SAGE Publications Ltd.
- Hulula, E. (2004). *Uuenev alusharidus.* Tallinn: Ilo.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lahtuv kasvatus.* Tallinn: TEA Kurjustus.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). *Laps läheb lasteaeda.* Tartu: Atlex.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). / toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

5. ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ

В дидактике сложились разные типы обучения: прямое, проблемное, опосредованное.

Прямое обучение

Прямое обучение предполагает, что педагог

- определяет дидактическую задачу;
- ставит ее перед детьми;
- дает образец способов выполнения задания;
- в ходе занятия направляет деятельность каждого ребенка на достижение результата (для этого упражняет детей в овладении способами, действиями, необходимыми для выполнения задания, приобретения новых знаний).

Прямое обучение используется при отсутствии у детей предшествующего опыта в данной теме или деятельности. При этом используются в основном репродуктивные приемы обучения.

Проблемное обучение

Проблемное обучение предполагает **создание проблемной ситуации**, решить которую с помощью имеющихся знаний, умений, в том числе и познавательных, ребенок не может.

При этом не сообщаются готовые знания, не предлагаются способы деятельности.

Для решения проблемной ситуации ребенок должен использовать свой опыт, установить в нем иные связи, овладеть новыми знаниями и умениями.

В проблемном обучении осознать проблемную ситуацию, разрешить ее дети могут в диалоге друг с другом и педагогом, который направляет поиск в нужное русло, в совместном мышлении.

Способ решения проблемной ситуации – коллективно-поисковая деятельность. Это диалог друг с другом и педагогом, который направляет поиск в нужное направление. Педагог вовлекает детей в совместный мыслительный поиск, оказывает помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов.

В исследованиях подчеркивается особая роль проблемного обучения в развитии мыслительной деятельности детей, их творческих сил. «Мышление, - пишет С. Л. Рубинштейн, - обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - С. 347).

Очевиден нравственный аспект проблемного обучения: вместе «открыли», например, почему «заплакали стекла» в раздевальной комнате, когда прибежали туда, застигнутые на участке внезапным дождем. Мысль одного ребенка (стекла запотели от пара) дала продолжение догадке других детей (откуда появился пар в комнате – может быть, с нашей влажной одежды?; почему влажными стали только стекла?). Дети свободно высказывают свои мысли, сомнения, следят за ответами

товарищей, спорят или соглашаются. Складывается определенный стиль делового сотрудничества, в основе которого – диалог равных партнеров.

Познавательная деятельность **сопровождается эвристической беседой**, в ходе которой педагог ставит вопросы, побуждающие детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем путем рассуждений приходиться к выводам. Основная движущая сила проблемного обучения – это система вопросов и заданий, которые предлагаются детям.

Приемы: проблемные вопросы и задания, которые

- требуют установить сходство и различие между предметами и явлениями;
- побуждают вскрыть противоречие между сложившимися представлениями и вновь получаемыми знаниями;
- активизирующие образное мышление, воображение.

Преимущества:

- активизация мыслительной деятельности детей;
- развитие отношений сотрудничества между детьми;
- развитие отношений сотрудничества между детьми и педагогом.

«Слабые» стороны:

- сложности в определении степени трудности проблемной ситуации для детей группы (подгруппы);
- требует больших затрат времени, снижает информационную емкость занятий.

Учитывая важную роль проблемного обучения в активизации мыслительной деятельности детей, в развитии отношений сотрудничества между ними, можно говорить о его преимуществах перед прямым обучением. Однако следует помнить и о «слабых сторонах» проблемного обучения.

- Прежде всего, педагогу бывает сложно определить степень трудности проблемной ситуации для детей группы (подгруппы). Для одних в этой проблеме может быть все ясно, известно по прошлому опыту, другие, напротив, «не видят», в чем она состоит, еще не «доросли» до нее. Поэтому важно подбирать группу поиска в количестве не более 5-6 человек с «равным стартом».
- Еще одна «слабая сторона» заключается в том, что проблемное обучение требует больших затрат времени, снижает информационную емкость занятий.

Принимая во внимание эти обстоятельства, не стоит считать проблемное обучение единственным типом обучения: целесообразно сочетать его с прямым и опосредованным.

Опосредованное обучение

Опосредованное обучение **предполагает обучение детей использованию разных средств для познания окружающего мира**. Опосредованное обучение ставит ребенка в позицию обучающего других, т.е. **активно содействует взаимообучению и самообучению**.

Способ – организация предметно-материальной среды: последовательный подбор тех или иных средств, с помощью которых можно оптимизировать процесс усвоения новых знаний, умений, упрочить возникшие интересы.

Это могут быть книги, игры, игрушки, растения, оборудование для опытов, предметы утвари и др. Далее необходимо включить эти средства в деятельность детей, обогатить ее содержание, повлиять на развитие общения, делового сотрудничества.

Например, дети старшей группы вернулись после летнего отдыха, некоторые из них побывали в других городах, странах. Дети обмениваются впечатлениями, но знания их отрывочны, хотя и имеют яркую эмоциональную окраску.

Педагог показывает книгу – атлас для дошкольников, объясняет ее особенности, вместе с детьми отыскивает города и страны, где они побывали. Далее организует рассматривание атласа, наталкивает воспитанников на «чтение условных знаков» (достопримечательности, промышленность, растительный и животный мир). «Открытие смысла» условных знаков побуждает путешественников к связным рассказам о своих летних поездках. Их рассказы представляют интерес для других детей, которые тоже спешат поделиться личными впечатлениями о своем отдыхе.

Выясняется, что есть разные страны, города, дачные поселки, деревни. А это – основание для обогащения предметно-материальной среды новыми объектами, через которые организуется опосредованное обучение: картинками и картинками, видеофильмами о сельском быте, труде, о разных ландшафтах, водоемах (морья, океаны, реки, озера, пруды) и т. п.

В результате такого обучения дошкольники приобретают элементарные географические знания; расширяются их познавательные интересы, развивается сотрудничество между детьми.

Условия применения опосредованного обучения:

- изучение уровня обученности, воспитанности детей, знание их интересов;
- наблюдение тенденций развития;
- умение прогнозировать педагогический процесс, гибкость, мобильность поведения педагога;
- создание условий, благодаря которым дети могли бы проявить свою компетентность в том или ином вопросе, рассказывать другим о том, что знают, учить тому, что умеют.

При опосредованном обучении девизом становится «Научился сам – научи другого». Поэтому важно создавать условия, благодаря которым дети могли бы проявить свою компетентность в том или ином вопросе, рассказывать другим о том, что знают, учить тому, что умеют делать.

Ребенка особенно воодушевляет, если к нему за помощью обращается воспитатель: «Сереза, когда я была маленькой, я немного умела играть в шахматы. Помогите мне вспомнить, как надо расставить фигуры, как они ходят». Педагог в роли ученика. Согласитесь, что это не частое явление, поэтому остальные дети становятся не только зрителями в «шахматной школе», но и активными участниками: запоминают названия фигур, их местоположение на доске, способы передвижения, обмениваются мнениями, задают вопросы, соперничают играющим. А вечером с гордостью будут говорить родителям: «Я знаю все шахматные фигуры! Сам научился!»; «Я научился ходить конем!»

Обратите внимание на то, что руководство опосредованным обучением требует от педагога умения прогнозировать педагогический процесс, гибкости, мобильности поведения.

Литература

- *Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате: Научно-методическое пособие.* (2008). / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.Н. Сомковой. СПб.: ООО Книжный дом.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие.* Николаев.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций.* М.
- Jürimäe, M., Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed.* Tartu: Tartu Ülikoli Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the Early Years 3-7.* (2007). / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). / toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Задания к теме 5

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Ответьте на вопросы для самопроверки.
 - В чем отличие и как связаны между собой обучение и воспитание?
 - В чем заключается специфика дошкольного обучения?
 - Опишите организацию учебно-воспитательной деятельности детей как компонента преподавания.
 - Как реализуется индивидуальный подход к детям в учебно-воспитательном процессе детского дошкольного учреждения?
 - Опишите каждый компонент структуры учебной деятельности.
 - Приведите пример использования принципа научности в практике учебно-воспитательной работы.
 - Как взаимосвязаны и чем отличаются следующие принципы обучения: принцип развивающего обучения, принцип доступности, принцип обучения на высоком уровне сложности?
 - В чем специфика и в чем преимущество личностно-ориентированной модели обучения?
 - Сравните сильные и слабые стороны прямого, проблемного и опосредованного обучения.

Тема 6. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ



Обучение осуществляется различными методами. В переводе с греческого языка «метод» означает путь к чему-либо, способ достижения цели.

Метод обучения – это система последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучаемых детей, которые направлены на достижение дидактических задач.

В таком определении метода подчеркивается **двусторонний характер процесса обучения**. Методы обучения не ограничиваются деятельностью педагога, а предполагают, что он с помощью специальных способов стимулирует и направляет познавательную и связанную с ней практическую деятельность самих детей.

Таким образом, можно говорить о том, что в методах обучения отражается взаимосвязанная деятельность педагога и детей, подчиненная решению дидактической задачи.

Прием обучения

Каждый метод состоит из определенных приемов педагога и обучаемых. Прием обучения в отличие от метода направлен на решение более узкой учебной задачи. Сочетание приемов образует метод обучения. Чем разнообразнее приемы, тем содержательнее и действеннее метод, в который они входят.

Например, в старшей группе проводится беседа об осени. Педагог может использовать распространенные приемы метода беседы: вопросы к детям, пояснение, рассказывание самими детьми. А может начать беседу под тихое звучание музыки П. И. Чайковского «Октябрь» (из цикла «Времена года»), а далее продемонстрировать в качестве иллюстративного материала творческие работы детей (рисунки, аппликации, поделки из шишек, желудей, рассказы детей, записанные на магнитофон), организовать прослушивание фрагментов из знакомых детям литературных произведений, анализирование календаря природы, который ведется в группе, и др. Нетрудно предположить, что второй вариант сочетания приемов обучения окажется более результативным, поскольку эти приемы вызовут в памяти и воображении детей яркие картины осени, окрашенные их собственными переживаниями, что, в свою очередь, повлечет за собой активизацию мыслительной и речевой деятельности.

Одни и те же приемы могут входить в разные методы обучения. Например, приемы запоминания, использования загадки, показа действий, вопросов входят в состав методов наблюдения, беседы, упражнения, экспериментирования и др.

Совокупность приемов, составляющих метод, и служит решению дидактических задач: ознакомлению с новым материалом, приобретению умений и навыков, их закреплению, применению.

В двустороннем характере метода обучения нужно уметь различать методы преподавания, которые выполняют информативные и управляющие функции (учитель объясняет, показывает, инструктирует), и методы учения (ребенок слушает, наблюдает, читает). Так, закрепляя материал, ученик выполняет ряд упражнений, предложенных учителем, в то же время учитель анализирует действия ученика, разбирает ошибки, организует новые упражнения для закрепления успехов, контролирует результаты. Метод обучения всегда включает в себя деятельность ведущего и ведомого. В этом заключается его своеобразие.

Своеобразие заключается и в том, что учитель, управляя деятельностью ученика, должен видеть внешнюю и внутреннюю стороны метода обучения. Процесс познания, совершаемый учеником, зачастую скрыт от преподавателя, внешняя сторона его деятельности (ученик наблюдает, читает, слушает) еще не раскрывает самого процесса познания, качественной его стороны. Одинаково выражаемая внешне деятельность ученика, внутренне, по своей качественной характеристике может быть совершенно иной. Так, читая, ученик может преследовать лишь цель готовой усвоения готовой информации, но это может быть и поисковая деятельность, направленная на решение познавательной задачи.

Знания, приобретенные в поисковой деятельности, более осознаны, прочны, подвижны. Учащийся легче применяет их на практике. Открытие знаний стимулирует развитие его мышления, воображения, творчества.

Таким образом, педагогическая ценность метода определяется внутренней, часто скрытой стороной познавательного процесса, а не внешней формой его выражения. Своеобразие методов обучения состоит также в том, что они не статичны, они развиваются. Развитие метода сопряжено с изменением позиции ученика в учебном процессе.

Выбор метода обучения

Можно выделить шесть общих условий, которые определяют выбор метода обучения:

1. Закономерности и принципы обучения, которые вытекают из них.
2. Содержание и методы определенной науки вообще и предмета, темы в частности.
3. Цели и задачи обучения.
4. Учебные возможности детей (возрастные, уровень подготовленности, особенности детского коллектива).
5. Внешние условия (географические, производственное окружение).
6. Возможности учителей (опыт, уровень подготовленности, знание типичных ситуаций процесса обучения).

То есть, в имеющихся условиях из множества методов необходимо выделить те, которые обеспечивают наивысшую эффективность обучения по принятым критериям.

Выбор метода обучения зависит прежде всего от цели и содержания предстоящего занятия. При обучении рисованию, конструированию, пению ведущим методом станет упражнение, поскольку без этого нельзя научиться рисовать, конструировать, петь. Метод упражнения преобладает и на физкультурных занятиях. На занятиях природоведческого содержания «первую скрипку» играют методы наблюдения, беседы, экспериментирования и др.

Педагог отдает предпочтение тому или другому методу, исходя из оснащенности педагогического процесса. Если в дошкольном учреждении мало пособий, раздаточного или демонстрационного материала, то невозможно использовать многие методы обучения. Например, в детском саду нет репродукций картин, диафильмов, слайдов, следовательно, возможность знакомить детей с окружающим миром, творчеством художников сужается. В результате преимущество отдается словесным (вербальным) методам.

Выбор метода обучения зависит также от личности педагога, от его способностей, ответственности. Учитель творческий, с «изюминкой» вносит много своего в методы и приемы обучения. Например, на занятии в ясельной группе, цель которого – познакомить малышей с потешками, пестушками, педагог переоденется в сороку-белобоку, пригласит детей в гости, накормит кашкой и т. п. – словом, разыграет с ними вместе произведения фольклора так, что они надолго останутся в памяти, воображении, речи ребенка. А педагог, работающий формально, разместит детей за столами, прочитает потешки, попробует разучить их с детьми. Разные педагоги – разные методы обучения, а в итоге и несравнимые по эффективности результаты в развитии детей.

В современной педагогике нет единой общепринятой классификации методов обучения. В дошкольной педагогике принята классификация, в основу которой положены основные формы мышления, определяющие характер способов деятельности детей в процессе обучения, а также источники передачи и характер восприятия информации.

К таким формам относятся наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. В связи с этим главными методами обучения дошкольников являются наглядные, практические, игровые, словесные методы. Следует напомнить, что все эти методы в реальном процессе обучения используются в совокупности, в различных комбинациях друг с другом, а не изолированно.

Литература

- *Инновационные процессы в современном дошкольном образовании: развитие интеллектуального потенциала и детской одаренности.* (2012). / авт.-сост. Л. П. Пяткова и др. Волгоград: Учитель.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Лобанова, Е.А. (2005). *Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие.* Николаев.
- Маханева, М.Д. (2006). *Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: Организационно-методический аспект.* М.: ТЦ Сфера.
- Скопинова, Н.А., Баранова, Е.Ф. (2010). *Дошкольное образование. Педагогическая практика. Учебно-методическое пособие.* М.: Издательство УЦ «Перспектива».
- Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф. и др. (1997). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений.* М.: Школа-Пресс.
- *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей.* (1998). / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России.
- Пичугина, Н. О., Ассаулова, С. В., Айдашева, Г. А. (2004). *Дошкольная педагогика: Конспект лекций.* М.
- Шорыгина, Т.А. (2012). *Детский сад. Методическое пособие.* М.: ТЦ Сфера.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the early years 3-7.* / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). Toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

2.1. Наглядные методы и приемы

Использование наглядных методов и приемов отвечает дидактическому принципу наглядности и связано с особенностями детского мышления.

Познавательная и практическая деятельность на занятиях может быть организована на основе наглядного показа соответствующих предметов и явлений. К группе наглядных методов обучения наблюдение, демонстрация наглядных пособий (предметы, картины, диафильмы, слайды, видеозаписи, компьютерные программы).

Наблюдение

Наблюдение является **методом непосредственного восприятия объектов**.

Наблюдение - это целенаправленное, планомерное восприятие ребенком предметов и явлений окружающего мира, в котором активно взаимодействуют восприятие, мышление и речь. С помощью этого метода воспитатель направляет восприятие ребенка на выделение в предметах и явлениях основных, существенных признаков, на установление причинно-следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями.

Наблюдение - это умение всматриваться в явления окружающего мира, выделять в них существенное, основное, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины, делать выводы. Наблюдению ребенка следует учить с раннего возраста, развивая его наблюдательность, умение сосредоточиваться на наблюдаемом, замечать главное, размышлять над увиденным, выражать мысли словом (А.К.Матвеева, П.Г. Саморукова).

В обучении детей используются **наблюдение разного вида**:

- распознающего характера, с помощью которых формируются знания о свойствах и качествах предметов и явлений (форма, цвет, величина и т. д.);
- репродуктивного характера, когда по отдельным признакам, устанавливается состояние объекта, по части - картина всего явления;
- за изменением и преобразованием объектов (рост и развитие растений и животных и т. д.) - дает знания о процессах, объектах окружающего мира;
- для установления логических связей между явлениями и свойствами (по таянию снега можно судить о приближении весны, по цвету листьев - о времени года).

Непосредственное наблюдение детьми изучаемых объектов имеет важное значение для формирования полноценных представлений и развития познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления, воображения. В процессе наблюдения осуществляется разнообразная мыслительная деятельность ребенка: поиск ответов на поставленные вопросы, сравнение, сопоставление.

Наблюдения проводятся на специальных занятиях (наблюдение за рыбкой, кошкой с котятками), на экскурсиях. Однако педагог должен уметь использовать для организации наблюдения и любую незапланированную ситуацию, если она дает возможность обогатить детей яркими представлениями, вызвать у них гамму чувств (удивление, восхищение, наслаждение красотой и т.д.). Например, на участок прцлетела стайка снегирей, на небе появилась радуга, рабочие ремонтируют крышу веранды и т. п.

В обучении дошкольников **наблюдение развивается по двум направлениям:**

- расширение круга наблюдаемых объектов;
- концентричность (многократные наблюдения за одним объектом: первичное знакомство, выделение существенных признаков, сравнение с другими объектами, обобщение).

Прежде всего, постепенно расширяется круг наблюдаемых объектов: наблюдения в групповой комнате, затем в других помещениях дошкольного учреждения (кухня, медицинский кабинет, изобразительная студия и др.), на участке и, наконец, за его пределами: в сквере, в парке, на школьном стадионе, у реки, на остановке городского транспорта и др.

Соблюдается и концентричность наблюдения, когда при знакомстве с одними и теми же объектами детей ведут от узнавания объекта при первом знакомстве к выделению существенных признаков, при повторных наблюдениях - к сравнению с другими объектами и, наконец, - к обобщению. Например, в первый раз на остановке городского транспорта дети наблюдают троллейбус и автобус, учатся правильно их называть; при повторном наблюдении их внимание сосредоточивают на признаках автобуса и троллейбуса; в следующий раз дети учатся сравнивать троллейбус и автобус, их подводят к обобщению представлений и формированию понятия «городской транспорт».

В обучении дошкольников **используются кратковременные и длительные наблюдения, а также однократные, повторные и сравнительные.**

Длительные наблюдения дают возможность знакомить детей с процессом развития, с изменением состояния того или иного объекта, что представляется необходимым материалом для развития мыслительной деятельности (сравнение, различение, выделение существенных признаков, установление причинно-следственных связей). Для длительных наблюдений подбирают различные объекты, находящиеся в стадии преобразования, изменения, развития (строительство дома; птицы, прилетающие на участок дошкольного учреждения; растение, выращиваемое в уголке природы или на огороде, в цветнике).

Сравнительные наблюдения представляют особую ценность для развития мыслительной деятельности детей. Детям среднего дошкольного возраста предлагают для сравнения два непосредственно наблюдаемых объекта: воробья и ворону, березу и ель. Старшие дошкольники могут сравнивать наблюдаемый объект с другим, непосредственно не воспринимаемым в данный момент (сравнение по представлению): автобус и трамвай, река и пруд, газета и письмо, сквер и лес.

В дошкольной педагогике разработаны дидактические **требования к наблюдению** как методу обучения (Е. А.Флерица, Е.И.Радица, П.Г.Саморукова и др.), а именно:

- объект наблюдения должен быть интересен для детей, так как при наличии интереса формируются более отчетливые представления;
- объект наблюдается в таких условиях, которые позволяют выявить его характерные особенности. Поэтому по возможности следует проводить наблюдения в естественной обстановке (кролика лучше наблюдать на лужайке детского сада, а не в групповой комнате и т.п.);
- педагог намечает цель наблюдения, определяет круг новых знаний, продумывает, как их связать с опытом детей;
- детям дается целевая установка для наблюдения, что обеспечивает полноту восприятия (будем наблюдать за кроликом, потом его нарисуем, придумаем о нем рассказ);

- усвоенные в процессе наблюдения знания, зародившиеся чувства и отношение к наблюдаемому должны получить свое дальнейшее развитие в деятельности детей (в пересказывании, рисовании, лепке, художественном труде, игре);
- обеспечивать последовательность и планомерность наблюдения в соответствии с поставленными задачами, особенностями объектов, возрастом детей;
- наблюдение следует сопровождать точным конкретным словом: называть предметы, их признаки, действия.

Педагог вопросами направляет внимание детей на те или иные стороны наблюдаемых объектов, объясняет связи между явлениями. Необходимо поощрять проговаривание детьми в ходе наблюдения названий объектов, действий, признаков, благодаря чему формируются более полные и осознанные представления, обогащается словарь, развивается связная речь. По ходу наблюдения следует давать краткие пояснения, можно обратиться к строчке стихотворения, поговорке, народной примете. Однако основное содержание представлений должно складываться на основе активной познавательной деятельности самих детей.

Обучение, недостаточно опирающееся на наблюдение, ведет к образованию у ребенка формальных знаний, не имеющих под собой прочной чувственной основы.

Демонстрация (рассматривание)

Демонстрация является методом опосредованного восприятия объектов. Демонстрация (рассматривание) картин, репродукций, диафильмов, слайдов, видеофильмов и других наглядных средств - важный метод обучения дошкольников, позволяющий решать ряд дидактических задач. Наглядные средства дают ребенку наглядный образ знакомых и незнакомых предметов. С помощью картин, картинок, схем у детей формируются статические наглядные образы. Технические средства обучения (ТСО) используются для создания динамических наглядных образов.

Метод демонстрации **включает различные приемы:**

- показ предметов - один из самых распространенных приемов обучения: дети рассматривают кукольную мебель и одежду, посуду, домашние вещи, орудия труда, оборудование для рисования, лепки, аппликации и др.;
- показ образца - один из приемов, которым пользуются при обучении изобразительной деятельности, конструированию. Образцом может быть рисунок, аппликация, поделка;
- показ способа действий - используется на занятиях по развитию движений, музыкальных, изобразительности и др., он должен быть точным, выразительным, разделенным на части; может быть полным или частичным;
- демонстрация картин, иллюстраций, что помогает детям представить те стороны и свойства изучаемых предметов и явлений, которые они не могут непосредственно воспринять.

В учебных целях на занятиях демонстрируются слайды, диафильмы, видеофильмы, применяются компьютерные программы. Этот метод позволяет показать детям те явления жизни, непосредственное знакомство с которыми невозможно; делает учебный процесс более привлекательным.

С помощью слайдов может иллюстрироваться рассказ педагога, что сделает его убедительнее, ярче. Диафильмы и видеофильмы дают возможность приобщать детей к учебному кино, особенностью которого является познавательное содержание. Восприятие такого фильма требует подготовки детей, постановки перед ними вопросов, на которые они должны ответить после просмотра. Поэтому демонстрация фильма - это часть занятия, длительность которого не превышает 10 мин.

После просмотра проводится беседа по ранее предложенным детям вопросам. Если дети затрудняются с ответами, можно повторно показать отдельные кадры, фрагменты фильма. Через несколько дней организуется повторный показ фильма, после чего целесообразно побеседовать с детьми, побуждая их не столько к пересказу содержания, сколько к анализу фактов, установлению связи между ними.

Рассматривание картин

На картине (в том числе и показанной с помощью ТСО) можно подробно рассмотреть предмет, его составные части, выявить свойства, которые в жизни ребенку удастся заметить не всегда. Благодаря этому осуществляются уточнение, расширение, углубление представлений об окружающем мире.

Рассматривание картин, картинок и других наглядных средств помогает развивать наблюдательность, мыслительные процессы (сравнение, различение, обобщение, анализ), обогащать речь, оказывать влияние на интересы. Картинка дает пищу для воображения, творческой деятельности ребенка.

Большую роль демонстрация наглядных средств играет в расширении кругозора детей, поскольку появляется возможность дать представление о тех событиях, явлениях, предметах, которых нет в опыте обучаемых, которые они не могут непосредственно воспринимать. Например, животные разных географических широт, события прошлых лет, труд взрослых, города и страны и многое другое.

В дошкольном учреждении используются разные **виды картин**. Прежде всего - это

- специально созданные дидактические картины, часто объединенные в специальные серии (о временах года, животном мире и др.);
- репродукции картин известных художников (например, «Грачи прилетели» А. К. Саврасова, «Золотая осень», «Март» И. И. Левитана, «Иван-царевич на Сером Волке», «Аленушка» В.М.Васнецова и др.), которые служат приобщению детей к культуре, искусству;
- книжная графика (иллюстрации в книге), с помощью которой оживают герои произведения, возникают страны и города, где происходят события;
- предметные картинки, классифицирует их по темам («Игрушки», «Транспорт», «Труд взрослых», «Животные», «Наш город» и др.), оформляет и использует для индивидуальных занятий с детьми, а также в качестве раздаточного материала для групповых и фронтальных занятий.

Необходимо учитывать, что простая демонстрация какого-либо предмета, явления, его изображения еще не обеспечивает выделение ребенком нужных сторон и свойств данных объектов. Стихийно протекающее восприятие не приводит к формированию правильных представлений о предметах.

Необходима руководящая роль педагога, который организует процесс детского восприятия. Организация заключается в том, что взрослый в строгой

последовательности выделяет различные стороны и свойства предмета, увязывая отдельные знания в целостное представление об объекте.

В связи с этим важен **порядок вопросов**, посредством которых педагог руководит рассматриванием картины.

- Вначале он использует вопросы, помогающие восприятию общего смысла картины («Что нарисовано на картине?»; «Что изобразил художник?»).
- Затем перед детьми ставятся вопросы, побуждающие к анализу содержания (кто и что изображено, каковы их свойства, особенности, действия).
- После этого предлагаются вопросы, требующие установления связей между изображенными предметами, лицами.
- Далее следуют вопросы, которые стимулируют воображение ребенка, побуждают к самостоятельным выводам, суждениям. Оправдывает себя такой прием, когда детям предлагают представить себя какими-либо персонажами картины и рассказать об их действиях, переживаниях, «озвучить картину».

Таким образом, наглядные методы обучения направлены на формирование у ребенка отчетливых представлений о предметах и явлениях окружающего мира, на развитие мышления, познавательных процессов.

Наглядные приемы обучения

В обучении детей используются наглядные приемы обучения: показ способов действий, показ образца. Эти приемы основаны в значительной мере на подражании и его роли в усвоении ребенком знаний и умений.

Показ действий, способов работы, последовательности ее выполнения применяется на физкультурных, музыкальных занятиях, на занятиях по изобразительной деятельности, в трудовом обучении. Этот прием раскрывает перед детьми задачу предстоящей деятельности, направляет их внимание, память, мышление.

Показ должен быть четким, точным. Необходимо, чтобы дети увидели каждое движение, заметили особенности его выполнения. Каждое свое действие воспитатель обозначает словом: «Делаю лунку в земле, но не очень глубокую. Теперь осторожно беру черенок. Осторожно, потому что у него очень тонкие корешки, их легко повредить». Слово должно дополнять движение, характеризовать его направление. Иногда к показу отдельных движений, действий педагог привлекает кого-то из воспитанников, подготовив ребенка заранее.

Показ образца используется в обучении изобразительной деятельности, труду, особенно ручному, художественному. Педагог привлекает детей к анализу образца, определяет этапы выполнения.

К сожалению, в массовой практике нередки случаи, когда воспитатель объясняет или показывает детям то, что они уже умеют делать. В результате ребенок «привязывает инструкцию» к конкретной ситуации. Подобная же работа в других условиях вновь требует разъяснения. В результате получается «выученная беспомощность» (А. Г. Асмолов).

Если педагог хочет развить у детей самостоятельность, творческие способности, он должен показывать только те действия и способы работы, которые представляются для них новыми. Например, дети научились делать коробочки по выкройке. Через некоторое время перед ними ставится учебная задача - сделать игрушку по выкройке (тематика - на выбор: корзинка, коляска, тележка, тачка). Основа

конструкции прежняя, поэтому приемы работы с выкройкой снова показывать не следует. А вот натолкнуть детей на поиск приемов преобразования коробочки в другой предмет - необходимо.

В зависимости от уровня знаний и умений воспитанников педагог предлагает им или полный образец (первичное обучение приемам), или частичный (только новые элементы), или несколько образцов на выбор (творческое воплощение ранее усвоенных приемов).

2.2. Практические методы и приемы

Практические методы обучения - это такие методы с помощью которых педагог придает познавательной деятельности детей, усвоению новых знаний, умений практический характер. Это значит, что деятельность направлена на реальное преобразование вещей в ходе которого ребенок познает такие их свойства, связи, которые недоступны непосредственному восприятию.

Например, с помощью несложных опытов дети осознают свойства магнитов, убеждаются, что для роста и развития растений необходимы свет, тепло, влага и т. п. Практические методы широко используются в обучении родному и иностранному языкам, танцам, пению, конструированию, лепке, рисованию, аппликации, ручному труду, математике. Так, первые математические представления у дошкольников формируются на основе практической деятельности с группами предметов (А. М. Леушина, Г. А. Корнеева). Возводя постройку из строительного материала, ребенок на практике убеждается в том, что ее прочность зависит от расположения деталей.

Педагог должен учитывать познавательную ценность различных видов деятельности с тем, чтобы ставить перед детьми последовательно усложняющиеся практические задачи. Например, привлекая детей к уходу за комнатными растениями, «озадачивать» вопросами типа: все ли растения нуждаются в одинаковом поливе? Почему стебель растения наклоняется в сторону солнца? Какой из этого можно сделать вывод?

Ведущие практические методы:

- упражнение;
- опыты и экспериментирование;
- моделирование.

Упражнение

Упражнение - многократное повторение ребенком умственных или практических действий заданного содержания. Благодаря упражнениям дети овладевают различными способами умственной деятельности, у них формируются разнообразные умения (учебные, практические).

Значительная часть содержания дошкольного обучения может быть усвоена ребенком посредством упражнений. Чтобы научиться петь, танцевать, выполнять основные и спортивные движения, грамотно говорить, чисто произносить звуки, рисовать, лепить, ребенку необходимо овладеть соответствующими способами действий.

Многие упражнения носят предметный характер, т.е. их выполнение требует использования предметов, игрушек, дидактического материала. Например, дети усваивают понятия равенства и неравенства групп предметов, упражняясь на

раздаточном материале (раздавая куклам мячи, ребенок устанавливает их равное или неравное количество).

Педагог учит ребенка проговаривать, называть действия с дидактическим материалом, которые тот совершает. Это служит подготовкой к «свертыванию» предметных действий, переводу их во внутренний план, что делает ребенка способным к выполнению чисто словесных упражнений.

Типы упражнений:

- подражательные – точное воспроизведение действий.
- конструктивные – реализация задач, аналогичных тем, которые решались с помощью взрослого.
- творческие – комбинирование, иное сочетание знаний и умений.

В одних случаях дети выполняют упражнения, подражая педагогу (подражательные упражнения). К таковым относятся упражнения на развитие артикуляционного аппарата, на закрепление культурно-гигиенических навыков, с дидактическими игрушками и др.

Упражнения другого типа называются конструктивными, потому что в них ребенок реализует задачи, аналогичные тем, которые он решал под руководством педагога. Иными словами, ребенок переносит ранее усвоенные способы действий на новое содержание. Например, сначала малыши упражнялись в рисовании кругов («клубочки», «мячи»), потом им предлагают нарисовать воздушные шары.

И наконец, ребенок выполняет творческие упражнения, требующие комбинирования, иного сочетания знаний и умений, которыми он владеет. Так, в старшей группе дети упражняются в составлении загадок, в придумывании концовки к рассказу, сказке, в изготовлении игрушек из природного материала.

Упражнения проводят в определенной системе, которая выстраивается на основе постепенно усложняющихся знаний и умений, а также соответствует программе обучения для конкретной возрастной группы. Усложнение упражнений происходит за счет изменений в характере знаний и умений, которые даются ребенку, а также за счет увеличения (уменьшения) времени их выполнения.

Специфика упражнений, которые используются в дошкольном обучении, состоит в том, что они, как правило, бывают включены в интересную, понятную ребенку практическую или умственную деятельность. Особое место занимают упражнения, которые входят в дидактические и подвижные игры. Благодаря игровому характеру действий дети с особым интересом и легко воспринимают новые знания и умения и закрепляют усвоенные ранее. Игровые упражнения создают атмосферу радости, эмоциональной приподнятости, что очень важно для психического здоровья дошкольника, особенно младшего возраста.

Дидактические правила проведения упражнений:

- ставить перед детьми учебную задачу, говорить, что им предстоит делать (будем учиться делать из бумаги одежду для куклы, составлять предложения, решать задачи, пересаживать растения и т.д.);
- показывать способ выполнения действий с одновременным словесным пояснением. (Постепенно у ребенка формируется образ предстоящей деятельности, в соответствии с которым он выполняет упражнение.);
- в случае затруднений напоминать, с помощью вопроса заострять внимание детей на трудном, непонятном, иногда подсказывать, советовать, подбадривать;

- если способ действий оказывается сложным (помыть и вытереть игрушку), разрешать малышам сразу после показа и объяснения педагога выполнять его поэтапно;
- для усвоения знаний и умений требуются многократные упражнения, но с постепенно усложняющейся задачей, с введением новых приемов работы, с использованием иного предметного оборудования. В повторные упражнения следует включать условия, задачи, требующие от детей проявления творчества;
- выполнение детьми упражнений нуждается в контроле со стороны педагога, иначе могут закрепиться ошибочные приемы работы, искаженные знания.
- от прямого контроля переходить (через игровой образ, анализ продуктов деятельности) к косвенному, постепенно развивая у детей элементы самоконтроля.

Опыты и экспериментирование

Опыты и экспериментирование – воздействие на объект с целью познания его скрытых свойств, связей и т.п. Сопровождаются поисковой деятельностью.

Элементарные опыты и эксперименты, которые используются в дошкольном обучении, направлены на то, чтобы помочь ребенку приобрести новые знания о том или ином предмете. В ходе опытов и экспериментов ребенок воздействует на объект с целью познания его свойств, связей и т. п.

Деятельность экспериментирования, которая формируется в русле собственной активности ребенка, интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного возраста (Н. Н. Поддьяков, С. Л. Новоселова). Экспериментирование рассматривается как особая форма поисковой деятельности ребенка.

Для усвоения некоторых признаков и свойств предметов эффективны поисковые действия ребенка, направленные на определенный результат. Например, педагог организует несложный эксперимент, в процессе которого дошкольники посредством поисковых действий выявляют свойства (плавают-тонут) различных предметов: опускают в таз с водой поочередно кнопку, дощечку, лодочку, гвоздь, высказав предварительно предположения относительно их способности плавать. Благодаря поисковым действиям развивается наглядно-действенное мышление. Поисковые действия, которые стимулируются педагогом в процессе обучения, направлены на познавательный результат, в этом их педагогическая ценность.

Многие предметы, вещества (вода, песок и др.) обладают признаками, непосредственно воспринимаемыми при помощи органов чувств (цвет, величина, форма, запах) и скрытыми, не поддающимися такому непосредственному восприятию (хрупкость, переход воды из одного состояния в другое и пр.).

Выявление скрытых признаков осуществляется с помощью элементарных опытов, В ходе их педагог вместе с детьми создает специальные условия, которые помогают определить тот или иной скрытый признак. Таковы опыты превращения воды в пар, снега - в воду; опыты с песком и глиной, с воском.

Опыты помогают детям глубже осмыслить явления, которые происходят в окружающем мире, выяснить связи между ними. Благодаря опытам и экспериментированию у ребенка развиваются наблюдательность, способность сравнивать, сопоставлять, высказывать предположения, делать выводы.

Моделирование

Моделирование – наглядно-практический метод, в основе которого лежит принцип замещения: реальный предмет замещается другим предметом, или его изображением, или условным знаком.

Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и др.).

Метод моделирования, разработанный Д.Б.Элькониным, Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддьяковым, заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой, песок - кашкой для куклы, а он сам - папой, шофером, космонавтом). Опыт замещения накапливается также при освоении речи, в изобразительной деятельности.

В дошкольной педагогике разработаны модели для обучения детей звуковому анализу слов (Л. Е. Журова), конструированию (Л. А. Парамонова), для формирования природоведческих знаний (Н. И. Ветрова, Е. Ф. Терентьева), представлений о труде взрослых (В. И. Логинова, Н. М. Крылова) и др. При этом учитывается основное назначение моделей - облегчить ребенку познание, открыть доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам, качествам вещей, их связям. Эти скрытые свойства и связи весьма существенны для познаваемого объекта. В результате знания ребенка поднимаются на более высокий уровень обобщения, приближаются к понятиям.

Виды моделей:

- предметные;
- предметно-схематические;
- схематические.

В дошкольном обучении используются разные виды моделей. Прежде всего предметные, в которых воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов. Это могут быть технические игрушки, в которых отражен принцип устройства механизма; модели построек. В настоящее время появилось много литературы, пособий для детей, где представлены модели, которые, например, знакомят с органами чувств (устройство глаза, уха), с внутренним строением организма (связь зрения, слуха с мозгом, а мозга - с движениями). Обучение с использованием таких моделей подводит детей к осознанию своих возможностей, приучает быть внимательными к своему психическому и физическому здоровью.

Старшим дошкольникам доступны предметно-схематические модели, в которых существенные признаки и связи выражены с помощью предметов-заместителей, графических знаков. Пример такой модели - календарь природы, который ведут дети, используя специальные значки-символы для обозначения явлений в неживой и живой природе. Педагог учит детей моделированию при составлении плана (комнаты, огорода, кукольного уголка), схемы маршрута (путь из дома в детский сад). Распространенными предметно-схематическими моделями являются чертежи,

выкройки. Например, педагог предлагает сделать костюмы для кукол и в процессе работы формирует у детей представления о мерке, о моделировании одежды.

В схематических моделях используют абстрактные символы. При анализе содержания литературного произведения целесообразно обратиться к предложенной О. М. Дьяченко методике обучения детей моделированию сказки. Содержание сказки делят на логически завершенные части, к каждой из которых на полоске бумаги дети схематично рисуют картинку (пиктограмма). В результате получается апперцептивная схема - полное представление о содержании произведения. Опираясь на нее, дошкольники успешнее пересказывают сказку, показывают ее на фланелеграфе и т. п.

Необходимо учитывать, что использование моделей возможно при условии сформированности у дошкольников умений анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться от несущественных признаков при познании предмета. Освоение модели сопряжено с активными познавательными исследовательскими действиями, со способностью к замещению предметов посредством условных знаков, символов.

2.3. Игровые методы и приемы

Игровые методы и приемы переносят учебное действие в условный план, который задается соответствующей системой правил или сценарием. От ребенка требуется полное вхождение в игровую ситуацию.

Достоинство игровых методов и приемов обучения заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится не навязанной извне, а желанной, личной целью. Решение учебной задачи в процессе игры сопряжено с меньшими затратами нервной энергии, с минимальными волевыми усилиями.

В свое время Е. А. Флерина обратила внимание на то, что **игровые методы и приемы позволяют четко и полно осуществлять учебные задачи в атмосфере легкости и заинтересованности, активности детей.** В современных исследованиях выявлено, что эти методы дают возможность направлять не только умственную активность детей, но и моторную. Моторная активность способствует образованию богатых ассоциативных связей, что облегчает усвоение знаний, умений. В ситуации игры процессы восприятия протекают в сознании ребенка более быстро и точно.

Игровые методы и приемы характеризуются рядом **признаков.**

- Прежде всего, они переносят учебное действие в условный план, который задается соответствующей системой правил или сценарием.
- Еще одна особенность заключается в том, что от ребенка требуется полное вхождение в игровую ситуацию. Следовательно, и педагог должен играть с детьми и отказаться от прямого обучающего воздействия, замечаний, порицаний.

Игровые методы:

- дидактическая (обучающая) игра;
- воображаемая ситуация в развернутом виде (с ролями, игровыми действиями, игровым оборудованием).

Игровые методы и приемы достаточно разнообразны. Наиболее распространенным является **дидактическая игра**. Ей присущи две функции в процессе обучения (А. П. Усова, В. Н. Аванесова).

Первая функция - совершенствование и закрепление знаний. При этом ребенок не просто воспроизводит знания в том виде, в каком они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, учится оперировать ими в зависимости от игровой ситуации. Например, дети различают и называют цвета, а в дидактической игре «Светофор» эти знания перестраиваются в соответствии с усвоением правил уличного движения.

Сущность второй функции дидактической игры заключается в том, что дети усваивают новые знания и умения разного содержания. Так, например, в игре «Север, юг, восток, запад» (автор И. С. Фрейдкин) дошкольники учатся ориентироваться по компасу, использовать модели (схемы маршрута).

В качестве игрового метода используется **воображаемая ситуация в развернутом виде**: с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием. Например, для совершенствования знаний о растениях, развития связной речи проводится игра «Магазин цветов»; для уточнения знаний о родном городе – игра-путешествие; для обогащения представлений о декоративно-прикладном искусстве – игры «Выставка», «Магазин сувениров», «Путешествие в прошлое». Иногда целесообразно использовать в обучении такой компонент игры, как роль. Бабушка Загадушка загадывает загадки, Человек Рассеянный, как всегда, все путает, а дети его исправляют. Роль может «исполнять» и игрушка. Например, Петрушка просит детей научить его вежливым словам, правилам поведения.

Важное значение для повышения активности детей на занятиях имеют такие игровые приемы, как внезапное появление объектов, игрушек, выполнение педагогом игровых ролей. Эти приемы своей неожиданностью, необычностью вызывают острое чувство удивления, которое является прологом всякого познания (вдруг учитель «превратился» в Лисичку со скалочкой и от ее лица рассказывает о своих «приключениях», вдруг раздался стук в дверь и вошел Винни-Пух).

На большом эмоциональном подъеме проходят занятия, включающие инсценировки коротких рассказов, стихотворений, бытовые сценки, элементы драматизации.

К **игровым приемам** относятся загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования (в старших группах), создание игровой ситуации («Покажем мишке наши игрушки»; «Научим Петрушку мыть руки»; «Поможем зайчику разложить картинки»).

2.4. Словесные методы и приемы

Словесные методы и приемы – изложение учебного материала преимущественно в словесной форме. Позволяют в кратчайший срок передавать информацию, ставить перед ними учебную задачу, указывать пути ее решения.

Эффективность этих методов в значительной мере зависит от культуры речи самого воспитателя, от ее образности, эмоциональной выразительности, доступности для детского понимания.

Выше отмечалось, что словесные методы и приемы **сочетаются с наглядными, игровыми, практическими методами**, делая последние более результативными.

Чисто словесные методы в обучении дошкольников имеют ограниченное значение. В работе с детьми дошкольного возраста, когда формируются лишь первоначальные представления об окружающем мире, недостаточно только почитать, рассказать - необходимо показать сами предметы или их изображение. По мере накопления детьми опыта объем наглядного материала может сокращаться, так как у них постепенно развивается умение понимать учебный материал, который излагается преимущественно в словесной форме.

Словесные методы:

- рассказ педагога;
- беседа
- чтение художественной литературы;
- объяснение;

Рассказ педагога - важнейший словесный метод, который позволяет в доступной для детей форме излагать учебный материал. В рассказе знания разного содержания передаются в образной форме. Это могут быть рассказы о текущих событиях; о временах года; о писателях, композиторах, художниках; о родном городе и т. п.

В качестве материала для рассказов используются литературные произведения (рассказы К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, В.В.Бианки, В.А.Осеевой и др.). Очень интересны для дошкольников рассказы педагога из личного опыта «Моя первая учительница», «Как я училась читать», «Игры моего детства», «Моя любимая игрушка», «Мои друзья» и др.

Рассказ относится к наиболее эмоциональным методам словесного обучения. Обычно он оказывает сильное воздействие на ребенка, так как воспитатель вкладывает свое отношение к тем событиям, о которых повествует. Свободное владение учебным материалом дает педагогу возможность непринужденно общаться с детьми, замечать их реакцию, усиливать или, напротив, гасить ее, используя мимику, жест, речевые выразительные средства.

Требования к рассказу педагога:

- отчетливо прослеживается главная мысль, идея;
- не перегружен деталями;
- содержание динамично;
- содержание созвучно личному опыту детей;
- вызывает у детей эмоциональный отклик, сопереживание;
- художественность формы;
- новизна, необычность информации;
- выразительность речи взрослого.

Рассказ достигает своей цели в обучении детей, если в нем отчетливо прослеживается главная идея, мысль, если он не перегружен деталями, а его содержание динамично, созвучно личному опыту дошкольников, вызывает у них отклик, сопереживание. Немаловажное значение для восприятия рассказа имеют художественность его формы, новизна и необычность информации для детей, выразительность речи взрослого. Если рассказ отвечает этим требованиям, то побуждает детей к обмену впечатлениями по поводу содержания не только в виде реплик, оценочных суждений, но и в форме связных высказываний, созвучных услышанному повествованию. Подобные реакции позволяют педагогу сделать вывод об эффективности проделанной работы.

Перед рассказом педагог ставит перед детьми учебно-познавательную задачу. В процессе рассказа интонацией, риторическими вопросами заостряет их внимание на наиболее существенном.

Способность понимать рассказ, т. е. умение слушать, откликаться на содержание, отвечать на вопросы, элементарно пересказывать, складывается на третьем году жизни. В младших группах рассказ сопровождается демонстрацией наглядного материала (предметы, их изображения). Так уточняются образы героев, облегчается восприятие последовательности событий.

Наглядный материал используется и в обучении детей среднего и старшего возраста, когда в рассказе повествуется о событиях, которых не было в личном опыте детей (подвиги русских богатырей, космические полеты и т.п.). В таких случаях словесные образы опираются на зрительные. Но в старших группах не рекомендуется злоупотреблять наглядным материалом: следует приучать детей к мышлению на основе слова, развивать умение учиться изустно, без опоры на наглядность, когда речь идет о тех объектах, которые им знакомы по прошлому опыту.

Беседа применяется в тех случаях, когда у детей имеются некоторый опыт и знания о предметах и явлениях, которым она посвящена. В ходе беседы знания детей уточняются, обогащаются, систематизируются.

Участие в беседе прививает ряд полезных навыков и умений: слушать друг друга, не перебивать, дополнять, но не повторять то, что уже было сказано, тактично и доброжелательно оценивать высказывания. Беседа требует сосредоточенности мышления, внимания, умения управлять своим поведением. Она учит мыслить логически, высказываться определенно, делать выводы, обобщения. Через содержание беседы педагог воспитывает чувства детей, формирует отношение к событиям, о которых идет речь.

Беседа - диалогический метод обучения, который предполагает, что задавать вопросы и отвечать, высказывать свою точку зрения могут все участники беседы. Задача педагога так построить беседу, чтобы опыт каждого ребенка стал достоянием всего коллектива.

Виды бесед

По содержанию:

- познавательные (способствующие усвоению знаний);
- этические (способствующие воспитанию нравственных чувств, формированию нравственных представлений, суждений, оценок).

По дидактическим целям:

- вводная – подготавливающая к предстоящей деятельности;
- сопровождающая приобретение новых знаний, опыта;
- обобщающая (итоговая).

По содержанию различаются два вида бесед: этические и познавательные. *Этические беседы* проводятся только с детьми старшего дошкольного возраста, а познавательные - начиная со средней группы.

Этические беседы имеют целью воспитание нравственных чувств, формирование нравственных представлений, суждений, оценок. Темы этических бесед могут быть

такие: «О вежливости», «Как вести себя дома и на улице», «О друге и дружбе», «Моя любимая бабушка» и др. Этическую беседу целесообразно соединять с чтением художественного произведения, показом иллюстративного материала, демонстрацией фильма.

Тематика *познавательных бесед* определяется программой обучения. Она также тесно связана с содержанием жизни детей, событиями текущей жизни, с окружающей природой и трудом взрослых.

По дидактическим целям выделяют беседы вводные и обобщающие (итоговые). Назначение *вводной беседы* - подготовить детей к предстоящей деятельности, наблюдению. С этой целью педагог выявляет опыт детей, актуализирует те знания, которые станут основой для восприятия новых объектов, явлений, вызывает интерес к предстоящей деятельности, ставит практические или познавательные задачи.

Обобщающая (итоговая) беседа проводится с целью суммирования, уточнения, систематизации знаний, приобретенных детьми по той или иной теме образовательной работы на протяжении достаточно большого отрезка времени.

Например, в старшей группе велась образовательная работа по теме «Наши защитники». Детям читали художественную литературу, они оформили альбом о своих бабушках, дедушках, которые были участниками войны. В альбом поместили их фотографии, а также рассказы детей о них. Дети смотрели фрагменты видеофильмов о Великой Отечественной войне, слушали песни военных лет. Состоялась экскурсия к Вечному огню. Дети лепили, рисовали. Таким образом, было усвоено много знаний, умений, накоплено творческих работ, в которых отразились новые знания и умения, а также чувства детей.

После этого педагог проводит обобщающую беседу. Предварительно он создает у воспитанников соответствующий психологический настрой: составляет экспозицию из детских работ, готовит фотоматериалы (фотографии, сделанные на экскурсии, на встрече с Петиним дедушкой, военным врачом), устраивает выставку книг о войне и др. Все это способствует оживлению сложившихся впечатлений, дает толчок воображению, создает благоприятный эмоциональный фон.

В процессе беседы детям предлагаются вопросы, направленные на установление связей, отношений, обобщение усвоенных знаний. Эффективны и такие приемы, как рассказы педагога и детей, чтение стихотворений, слушание музыки, комментирование наглядного материала.

Чтение художественной литературы расширяет, обогащает знания детей об окружающей, формирует способности детей к восприятию и пониманию художественной литературы.

Эта задача связана с развитием у ребенка наглядно-образного и словесно-логического мышления. Ее решение во многом зависит от уровня эмоционального развития детей: воздействие литературного произведения тем сильнее, чем тоньше и глубже ребенок чувствует, понимает переживания других людей, проникается ими. Художественная литература – источник знаний об окружающем мире, важнейшее средство воспитания чувств ребенка, развития мышления, воображения, памяти.

Чтение художественных произведений с учебной целью предполагает **соблюдение ряда дидактических требований.**

- Необходимо подбирать произведения, ценные в воспитательном отношении, соответствующие возрасту и уровню развития детей.
- Педагог подготавливает детей к восприятию произведения краткой беседой, ставит перед ними учебно-познавательную задачу.
- Следует продумывать сочетания чтения с другими методами, в частности с наглядными (здесь те же правила, которые касаются и метода рассказа).
- После чтения проводится беседа, помогающая ребенку полнее осознать содержание произведения. В ходе беседы педагог старается усилить его эмоционально-эстетическое воздействие на воспитанников.

Объяснение используется в процессе наблюдения явлений и рассматривания предметов, картин, в ходе упражнений и т. д.; с его помощью уточняются непосредственные восприятия детей; должно быть выразительным, эмоциональным, доступным детям.

Словесные приемы

В процессе обучения используются словесные приемы: вопросы к детям, указание, пояснение, педагогическая оценка и др.

В обучении дошкольников необходимо сочетать **разные типы вопросов**:

Репродуктивные – требующие простой констатации известных ребенку фактов (типа кто?, что?, какой?, где?, когда?);

Продуктивные – побуждающие детей к мыслительной деятельности, к формулировке умозаключений, выводов (типа почему?, зачем?, отчего?, с какой целью?).

Вопросы должны быть определенными, предполагающими тот или иной ответ ребенка; точными по формулировке, краткими.

Литература

- Головчиц, Л.А. (2001). *Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. М.: ВЛАДОС.
- Давидчук, А.Н. (2006). *Обучение и игра: Методическое пособие*. М.: Мозаика-Синтез.
- Деркунская, В.А. (2006). *Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре*. М.: Педагогическое общество России.
- Дыбина, О.В. (2008). *Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография*. М.: Педагогическое общество России.
- *Занятия в детском саду: «что» и «как»? Методическое пособие для педагогов ДОУ*. (2010). / Под общ. ред. Н.В. Микляевой. М.: УЦ «Перспектива».
- *Игровое обучение детей 5-7 лет. Методические рекомендации*. (2008). / Под ред. Н.В. Ивановой. М.: ТЦ Сфера.

- *Инновационные процессы в современном дошкольном образовании: развитие интеллектуального потенциала и детской одаренности.* (2012). / авт.-сост. Л. П. Пяткова и др. Волгоград: Учитель.
- Маханева, М.Д. (2006). *Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: Организационно-методический аспект.* М.: ТЦ Сфера.
- Микляева, Н.В., Микляева, Ю.В., Толстикова, С.Н. (2010). *Детский сад Будущего: Методическое пособие.* Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера.
- *Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации.* (2008). / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ.
- Скопинова, Н.А., Баранова, Е.Ф. (2010). *Дошкольное образование. Педагогическая практика. Учебно-методическое пособие.* М.: Издательство УЦ «Перспектива».
- Тимофеева, Л.Л. (2006). *Построение развивающих занятий со старшими дошкольниками, (формирование готовности к учебной деятельности).* Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России.
- Тимофеева, Л.Л., Бережнова, О.В. (2012). *Вариативные модели организации дошкольного образования. Методическое пособие.* М.: Педагогическое общество России.
- Шорыгина, Т.А. (2012). *Детский сад. Методическое пособие.* М.: ТЦ Сфера.
- Хабарова, Т. В. (2011). *Педагогические технологии в дошкольном образовании.* СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС».
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the early years 3-7.* / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). Toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Форма обучения – это определенный порядок, установленный режим, в котором осуществляется совместная деятельность обучающего и обучаемых.

Различают **3 формы организации обучения** в детских дошкольных учреждениях:

- индивидуальная;
- групповая (подгрупповая);
- фронтальная.

Каждая из форм отличается своей спецификой, которая выражается в дидактической цели, в степени самостоятельности детей, в соотношении коллективной и индивидуальной работы, в особенностях педагогического руководства.

3.1. Индивидуальная форма организации обучения

При индивидуальной форме организации обучения учебные занятия проводятся с одним ребенком.

Преимущества:

- педагог имеет возможность определять задачу, содержание, методы и средства обучения соответственно уровню развития ребенка, с учетом темпа усвоения им материала, особенностей психических процессов и т.п.;
- высокая эффективность.

Недостатки:

- неэкономичность по времени;
- требуют от ребенка больших нервных затрат, создают у него эмоциональный дискомфорт;
- отсутствие общения со сверстниками (возможности брать пример, сравнить свои достижения, формирования самооценки, взаимооценки, сопереживания).

При всем явном преимуществе индивидуальных занятий перед фронтальными первые не могут стать основной формой обучения в дошкольном учреждении. Почему? Отметим их неэкономичность по времени. Предположим, что в группе 20 детей. На занятие с каждым ребенком отведем по 20-25 мин. Получается, что в течение более чем 6 ч педагог занят индивидуальным обучением. А что в это время делают другие дети? Кто заботится об их безопасности, развитии? Прибавьте к этому психофизиологическое состояние педагога, работающего с таким напряжением сил. Таким образом, переход на индивидуальные занятия не представляется возможным.

Современные исследования выявили еще один «порок» индивидуальных занятий. Они требуют от ребенка больших нервных затрат, создают для него эмоциональный дискомфорт. Оставшись один на один с педагогом, ребенок испытывает робость, на него «давит авторитет» знающего и умного взрослого (Е. В. Субботский). Позиция «меня обучают», оказывается, не мобилизует его, а, напротив, формирует представление о себе как о существе несамостоятельном, опекаемом, что сковывает его активность. Чтобы продвигаться в обучении, ребенку необходимо общение со сверстниками. В психологическом отношении ребенок всегда ближе к другому ребенку, чем ко взрослому. От взрослого он «берет информацию», усваивает способы действий, а в сверстника глядит, как в зеркало: каков я? В процессе

общения со сверстниками он сравнивает свои достижения с чужими, успокаивается, видя, что и у другого такие же трудности в решении учебной задачи, как у него, и т. д. В результате у детей формируется способность к самооценке, взаимооценке, сопереживанию.

Но в некоторых случаях **индивидуальные занятия необходимы**.

- детям с недостатками в развитии;
- детям, имеющим пробелы в знаниях;
- детям с проблемами в поведении;
- детям с явно выраженными способностями в той или иной деятельности;
- с контрольно-диагностическими целями.

Прежде всего это относится к детям с недостатками в развитии, часто болеющим, имеющим проблемы с поведением (неусидчивый, повышенная возбудимость, импульсивность поведения и др.). Занимаясь с такими детьми индивидуально, педагог помогает им усвоить необходимые знания и умения, развивает способность управлять своими психическими процессами. В индивидуальных занятиях нуждаются также дети с явно выраженными способностями к той или иной деятельности (к рисованию, пению, математике), и дети с доминирующим познавательным интересом (к миру техники, к животным).

С каждым ребенком в группе педагог периодически проводит индивидуальные занятия контрольно-диагностического характера, чтобы выявить уровень его обученности, вовремя определить пробелы в усвоении знаний и умений. Это необходимо для корректировки дальнейшего обучения детей. Для такого занятия можно подбирать несколько вариантов аналогичных заданий, выполнять которые будут все одновременно.

3.2. Групповая форма организации обучения

Групповая форма обучения предполагает, что занятия проводятся с подгруппой.

Для этого группа распределяется на подгруппы не более 6 человек. **Основанием для комплектования могут быть личные симпатии детей, общность их интересов**, но ни в коем случае не совпадение в уровнях развития. Как раз наоборот, в каждой подгруппе должны быть дети с разными уровнями развития, тогда «сильные» станут «маячками» для тех, кого часто относят к отстающим. При подготовке к занятию, в его процессе хорошо успевающие дети станут помощниками педагога: будут подбадривать неуверенных, не очень умелых, помогать им советом, показом, непосредственным участием. Обеспечить такое взаимодействие детей в учебном процессе - основная функция групповой формы обучения.

Технология проведения групповых занятий может быть разной. Иногда на занятии присутствуют сразу все подгруппы. В этих случаях педагог должен продумать, как разместить детей. Каждая подгруппа должна сидеть компактно, но в какой-то степени автономно, на некотором расстоянии от других, потому что на таком занятии уже не будет абсолютной тишины: «внутри подгруппы» дети общаются, переговариваются, взаимодействуют.

Тематика занятия может быть общей для всех (лепка по сказке «Колобок», изготовление по окончании лепки макета). Завершается занятие своеобразной выставкой работ. Каждая подгруппа анализирует, как выполнялось задание, а все вместе оценивают результаты. Подгруппы могут получить варианты одного задания (каждой подгруппе выдается конверт с заданием по конструированию из бумаги).

Иногда занятия проводятся с каждой подгруппой поочередно.

3.3. Фронтальная форма организации обучения

При фронтальной форме организации обучения учебные занятия проводятся со всеми детьми одновременно. Перед детьми ставится общая цель, они выполняют учебные действия одинаковые по содержанию преимущественно автономно.

Преимущества:

- большая информационная емкость занятия;
- экономичность времени;
- наличие эффекта «эмоционального воздействия и сопереживания», что обеспечивает повышение умственной активности, побуждает ребенка к самовыражению.

Недостатки:

- сложности учета индивидуальных особенностей психического развития ребенка;
- сложности учета темпа усвоения материала занятия;
- сложности учета уровня развития ребенка, его подготовленности к восприятию учебного материала;
- сложности в организации деятельности детей.

Фронтальные занятия также необходимы в условиях современного дошкольного учреждения. Их содержанием может быть деятельность художественного характера. Например, музыкальные занятия, показ инсценировки, игра-путешествие, знакомство с произведениями искусства и т. п. На этих занятиях важен эффект «эмоционального воздействия и сопереживания», что приводит к повышению умственной активности, побуждает ребенка к самовыражению.

3.4. Общая характеристика учебных занятий

Обучение на занятиях независимо от формы его организации отличается прежде всего программностью. Педагог намечает программное содержание, которое должно быть реализовано в ходе занятия. **Программность** – это определенное, продуманное содержание занятия, соответствующее программе обучения и воспитания детей данной группы.

Классификация занятий

По дидактическим задачам:

- усвоение новых знаний, умений;
- закрепление ранее приобретенных знаний, умений;
- творческое применение знаний и умений;
- комплексные (решение разных дидактических задач на одном занятии).

По содержанию:

- специальные (усвоение знаний и умений в рамках одной сферы обучения);
- интегрированные (усвоение знаний и умений в рамках разных сфер обучения).

По содержанию занятия могут быть интегрированными, т.е. объединять знания из нескольких областей. Это объединение не является произвольным или механическим. Следует предусматривать интеграцию знаний таким образом, чтобы они дополняли, обогащали друг друга при решении дидактических задач. Например, перед слушанием пьесы П.И.Чайковского «Болезнь куклы» детям показывают соответствующую инсценировку (или предлагают рассказать о своей любимой игрушке). После разучивания стихотворения о зиме малыши участвуют в общей аппликативной работе – делают панно «Снежинки» (или под музыку выполняют имитационные движения «Летят снежинки»), В физкультурное занятие органично войдет работа по формированию пространственных ориентировок.

Занятия имеют определенное строение (структуру), которое во многом диктуется содержанием обучения и спецификой деятельности детей.

Структура занятий:

- начало занятия (вводная часть) – непосредственная организация детей: переключение внимания детей на предстоящую деятельность, создание интереса к ней, создание соответствующего эмоционального настроения, раскрытие учебной задачи;
- ход занятия (основная часть) – самостоятельная умственная или практическая деятельность детей, заключающаяся в усвоении знаний и умений, которые определены учебной задачей;
- окончание занятия (заключительная часть) – подведение итогов, оценка результатов учебной деятельности детей.

Начало занятия предполагает непосредственную организацию детей: необходимо переключить их внимание на предстоящую деятельность, вызвать интерес к ней, создать соответствующий эмоциональный настрой, раскрыть учебную задачу. Объяснение дается деловито, спокойно, в меру эмоционально. На основе объяснения и показа способов действий у ребенка формируется элементарный план: как ему надо будет действовать самому, в какой последовательности выполнять задание, к каким результатам стремиться.

Ход (процесс) занятия - это самостоятельная умственная или практическая деятельность детей, заключающаяся в усвоении знаний и умений, которые определены учебной задачей. На данном этапе занятия приемы обучения индивидуализируются в соответствии с уровнем развития, темпом восприятия, особенностями мышления каждого ребенка. Обращения ко всем детям необходимы только в том случае, если у многих наблюдаются ошибки в выполнении учебной задачи как следствие нечеткого объяснения педагога.

Минимальная помощь оказывается тем, кто быстро и легко запоминают, внимательны, умеют анализировать, сопоставлять свои действия, результаты с указаниями педагога. В случае затруднений такому ребенку бывает достаточно совета, напоминания, наводящего вопроса. Педагог дает возможность каждому воспитаннику подумать, попытаться самостоятельно найти выход из затруднительного положения. Некоторым детям порой требуются дополнительные объяснения, показ, непосредственная помощь педагога, другим достаточно словесной инструкции.

Педагог стремится к тому, чтобы у каждого ребенка получился результат, свидетельствующий о его продвижении, показывающий, чему он научился. Достижение результата - необходимое завершение практической и учебной деятельности на занятии. Это укрепляет волю ребенка, повышает интерес к приобретению знаний и умений.

Окончание занятия посвящено подведению итогов и оценке результатов учебной деятельности детей. Качество полученного результата зависит от возраста и индивидуальных особенностей детей, от сложности учебной задачи.

В младшем возрасте педагог одобряет детей, хвалит их за усердие, желание выполнить задание, т.е. активизирует положительные эмоции, связанные с содержанием обучения.

В среднем возрасте он дифференцированно подходит к оценке результатов деятельности детей, их отношения к выполнению задания. Это делается для того, чтобы ребенок понял сущность учебной задачи, осознал значение внимательного отношения к указаниям педагога, необходимость выполнения работы в определенной последовательности. Оценка учит ребенка видеть свои успехи, а иногда и ошибки, осознавать их причины.

В старшем возрасте к оценке и самооценке результатов своей деятельности привлекаются дети.

Целесообразно напомнить, что обучение детей не ограничивается занятиями. Более того, значительной частью знаний и умений ребенок овладевает без специального обучения, в повседневном общении со взрослыми, сверстниками, в ходе игр, наблюдений.

Поэтому **задача педагога - помочь ребенку приобрести полноценные знания вне занятий**. С этой целью педагог продумывает задачи и способы организации обучения детей вне занятий. С кем-то надо повторить стихотворение, кого-то поупражнять в порядковом счете, с некоторыми детьми необходимо попрыгать, побегать... Подобных задач педагог намечает немало, а для их решения выбирает то или иное время дня (время прогулки, утро, когда основная часть детей еще не пришла, и т.д.).

Иногда целесообразно объединять нескольких детей, имеющих общие «проблемы» (недостатки звукопроизношения; бедность словарного запаса, пробелы в знаниях, умениях). Такая работа называется дифференцированной. Она экономит время педагога и предусматривает общение детей в процессе обучения. Например, педагог объединяет трех детей с неустойчивым вниманием и предлагает им участвовать в конкурсе на выполнение картинки из мозаики. А еще двоих детей, плохо владеющих ножницами, попросит помочь разрезать полоски на квадраты, которые понадобятся на завтрашнем занятии.

Обучению детей вне занятий служат дидактические и подвижные игры, подготовка к праздникам, развлечениям; чтение художественной литературы; наблюдения на прогулке и многое другое. Детям старшего дошкольного возраста целесообразно время от времени предлагать «домашние задания», выполнение которых рассчитано на помощь родителей, других членов семьи. Например, подобрать народные приметы о погоде, выучить скороговорку, загадку, стихотворение, сделать игрушку из конструктора, бумаги, природного материала и др.

Опытный педагог исподволь готовит детей к некоторым занятиям. Например, перед рассматриванием на занятии картины И. И. Левитана «Март» он обязательно привлечет детей на прогулке к наблюдению за небом, снегом. Обратит их внимание на то, что небо стало выше, синее, чаще плывут белые облака, чем это было зимой. Поймает вместе с детьми тот момент, когда снег в лучах заходящего солнца станет розовым. Другими словами, педагог готовит воспитанников к содержательному восприятию картины «Март», постоянно обогащая их новыми впечатлениями, представлениями, названиями признаков и свойств различных объектов.

В повседневной жизни происходят отработка, закрепление и расширение знаний и умений, усвоенных на занятии. Так, на занятии дошкольники познакомились с пословицами. Но осознание подтекста пословицы (внутреннего смысла, второго плана) – процесс длительный. Поэтому в дальнейшем воспитатель использует все подходящие ситуации, чтобы углубить понимание пословиц, ввести их в активную речь детей.

3.5. Экскурсия как форма обучения

Экскурсии представляют собой **особый вид занятий, которые дают возможность в естественной обстановке знакомить детей с природными, культурными объектами, с деятельностью взрослых.** Во время экскурсий дошкольники начинают познавать мир во всем его многообразии, развитии, наблюдают взаимную связь явлений.

На четвертом году жизни экскурсии проводятся внутри дошкольного учреждения, участка, а начиная с пятого года жизни – за пределами детского сада.

Содержание экскурсий определено программой, по которой работает дошкольное учреждение. Немаловажную роль играет также непосредственное окружение дошкольного учреждения, а именно; наличие достопримечательностей, культурных объектов (библиотека, театр, концертный зал, музей и др.), природных ландшафтов (парк, сквер, река, канал и др.), производственных заведений (ателье, мастерские) и др.

Педагог должен обеспечить непосредственное знакомство детей с наиболее яркими и интересными объектами растительного и животного мира, с сезонными изменениями в природе, с видами сельскохозяйственного и другого труда, характерными для той местности, где находится детский сад. **Учет краеведческого принципа и принципа сезонности** при разработке плана и содержания экскурсий обеспечивает наглядность и повторность восприятия учебного материала, постепенное усложнение знаний в соответствии с особенностями детского мышления, создает благоприятные условия для развития познавательных интересов.

В каждом дошкольном учреждении определяют объекты природы, труда, общественные и культурные заведения, ознакомление с которыми целесообразно осуществлять на экскурсиях. Описание маршрутов экскурсий находится в методическом кабинете дошкольного учреждения.

Требования к проведению экскурсии:

- экскурсия должна обеспечить первоначальное яркое целостное восприятие предметов и явлений, что диктуется особой ролью эмоционального фактора в пробуждении и развитии у детей любознательности, познавательных интересов;
- для расширения, углубления, обобщения представлений детей о знакомом объекте или явлении проводятся повторные экскурсии. Повторные экскурсии раскрывают перед ребенком изменения, новые качества и свойства в том объекте, явлении, который он наблюдал на предыдущей экскурсии. Целесообразно намечать повторные экскурсии на тот период, когда в наблюдаемом объекте, явлении происходят заметные и качественные сдвиги;
- постепенное усложнение программного материала должно происходить в двух направлениях:

- ✓ за счет расширения круга наблюдаемых явлений и
 - ✓ за счет последовательного углубления и обобщения знаний об одних и тех же явлениях;
- на каждой экскурсии образовательные и воспитательные задачи следует решать в единстве, поэтому нужно планировать объем знаний и умений; продумывать, какие чувства, отношения, нравственные качества, эстетические переживания будут активизированы.

Экскурсия имеет определенные **структурные части**, неразрывно связанные между собой: подготовительный этап, ход экскурсии, последующая послеэкскурсионная работа.

Подготовительный этап:

- подготовка педагога – определение темы, программного содержания, сроков; осмотр места экскурсии накануне; беседа с представителем принимающей стороны; решение организационных вопросов
- подготовка детей – создание психологической установки (сообщение новых, интересных сведений о предметах и явлениях; актуализация опыта; использование произведений искусства)

В подготовительный этап входят подготовка педагога и подготовка детей. *Педагог* (при календарном планировании образовательной работы) намечает тему экскурсии, определяет ее программное содержание, сроки проведения. Накануне педагог осматривает место, куда планируется повести детей, знакомится с состоянием объектов, уточняет объем знаний для усвоения, формулирует примерные вопросы, продумывает содержание пояснений, подбирает фрагменты из стихотворений, пословицы и поговорки. Решаются и организационные вопросы: каким маршрутом вести детей, где их разместить для наблюдения, отдыха, игр.

Подготовка детей к предстоящей экскурсии необходима в силу того, что их учебная деятельность будет протекать в особых условиях, при наличии разных отвлекающих факторов. Ее результаты во многом зависят от психологической установки, которая создается у детей на подготовительном этапе экскурсии. Для этого используются такие педагогические приемы и средства:

- Сообщение новых, интересных для детей сведений о предметах и явлениях, с которыми им предстоит встретиться на экскурсии (о маскирующей окраске животных, об электричестве, которое приводит в движение не только домашнюю технику, но и транспортные средства - троллейбус, трамвай);
- Актуализация опыта детей (перед экскурсией в музей педагог интересуется, кто из детей бывал в музее, что видел, что понравилось);
- Использование произведений искусства (художественная литература, репродукции картин, музыка, песни) с целью воздействия на эмоциональную сферу ребенка, так как это, в свою очередь, обостряет наблюдательность, восприятие.

Ход экскурсии

- знакомство с объектом в целом (основной метод – наблюдение, используется и художественное слово)
- анализ объектов и явлений (основной метод – беседа с использованием вопросов разного типа:
 - ✓ нацеливающие внимание, требующие констатации фактов (как называется, какие части, какими обладает качествами, особенностями);
 - ✓ активизирующие мышление, требующие сравнения, сопоставления, различения, обобщения (для установления связей, отношений);
 - ✓ стимулирующие деятельность воображения, побуждающие к творческому мышлению, выводам, суждениям)
- итоги, комментарии (пояснения) того, что дети непосредственно не воспринимают (краткие и точные)

В ходе самой экскурсии используются различные методы обучения, но ведущим является наблюдение. Сначала детям предоставляется возможность познакомиться с объектом в целом. Непосредственное восприятие можно усилить художественным словом: сам педагог или кто-то из детей читает стихотворение (отрывок). От целостного восприятия объекта (явления) педагог ведет детей к его анализу, что дает основу для углубленного познания. При этом используются вопросы разных типов.

Пояснения на экскурсии должны касаться того, что дети непосредственно воспринимают, и быть краткими, точными.

На некоторых экскурсиях основным методом обучения становится беседа, например, с представителем профессии, с которой знакомят детей (работник почты, повар, продавец, библиотекарь, агроном, экскурсовод и др.). Педагог заранее готовит такую беседу.

В процессе экскурсии важно поддерживать мыслительную активность детей. С этой целью используются приемы, стимулирующие познавательный поиск: детям предлагают задать вопросы о том, что они воспринимают, что их заинтересовало, что кажется непонятным; вспомнить соответствующее стихотворение, пословицу, народную примету, загадку.

В конце экскурсии подводится итог: что узнали, увидели. Можно предложить нескольким детям рассказать о том, что им понравилось, что было особенно интересно.

Послеэкскурсионная работа

Послеэкскурсионная работа направлена на

- расширение, уточнение, систематизацию знаний,
- на упрочение чувств, отношений, зародившихся на экскурсии.

Для этого используются такие приемы:

- оформление материалов, принесенных с экскурсии. Это могут быть шишки, желуди, камни и др.;
- обращение к художественным произведениям (книга, музыка, песни, репродукции, предметы декоративно-прикладного искусства), с помощью

которых усиливаются впечатления от экскурсии, а дети побуждаются к сравнению предлагаемого с тем, что непосредственно воспринимали;

- работа в уголке книги (оформление альбомов «Наш город», «Наш парк», «Кто живет в лесу», «Как трудятся люди нашего города» и др.), в уголке природы (изготовление макетов, коллекций, гербариев);
- организация игр (режиссерских, дидактических, сюжетно-ролевых и т. п.);
- обобщающие беседы, которые проводятся по завершении блока образовательной работы по определенной тематике.

3.6. Особенности обучения детей раннего возраста

Обучение начинается буквально с первых дней жизни ребенка. Обучающие воздействия направлены на то, чтобы сформировать у младенца зрительное и слуховое сосредоточение (над кроваткой ребенка вешают большую легкую игрушку, привлекают его внимание с помощью звучащих игрушек типа колокольчика, погремушки и др.).

Основными задачами обучения детей первого года жизни являются:

- развитие сенсорики ребенка: формирование ощущения и восприятия (зрительного, слухового, тактильного);
- развитие движений (перемещение в пространстве: переворачивание со спинки на живот и обратно, на бок, ползание, ходьба);
- развитие предметных действий (узнавание некоторых предметов, действия с ними в соответствии со свойствами - закрывание, открывание, складывание, прокатывание и др.);
- развитие речи (понимание речи взрослого, подражание речи, активное использование некоторых звуковых сочетаний, первых слов).

Обучение в первые месяцы осуществляется индивидуально, а после 9 мес. педагог может объединять 2-3 детей для совместных занятий. Особого внимания требует тон обращения к ребенку. Дело в том, что в первые месяцы (от рождения до 3 мес) у ребенка формируется интонационное поле, что позволяет ему усваивать интонацию речи взрослого. Общение с детьми обязательно должно сопровождаться ласковыми прикосновениями, спокойной речью.

Большое значение имеет опосредованное обучение: подбор игрушек, картинок, предметов быта. Воспитатель учит ребенка пользоваться ими, и на этой основе развивает самостоятельную деятельность малыша. Следует подчеркнуть, что последняя нуждается в постоянной поддержке со стороны взрослого: надо привлекать внимание малыша к предмету (игрушке), называть предмет (игрушку) и некоторые его свойства (мяч большой, курочка желтая), направлять руку младенца к предмету.

По достижении ребенком 5-6 мес взрослый показывает ему действия с предметами, движения; называет их. Проводит занятия, направленные на формирование звуков. Развивает умение певуче произносить звуки (агуканье): медленно и нежно повторяет звуки, вызывая у ребенка подражание (перекличка). Это служит подготовке к активной речи.

К 6-7 мес ребенок начинает подражать звукам речи взрослых. Проводятся специальные занятия, цель которых научить малыша устанавливать связь между предметом и словом, которое его обозначает («Где кукла? Где часы? Покажи, где собачка») (в процессе занятия предметы меняют местами). Понимание речи служит основой для развития пассивного словаря ребенка.

После 9-10 мес эти занятия усложняются за счет того, что взрослый учит ребенка выполнять словесные инструкции (поручения): «Покорми куклу, а теперь покорми мишку».

В 11-12 мес взрослые побуждают ребенка к звукоподражанию: предлагают сказать, как кричит петушок, лает собачка, мяукает кошка.

На втором году жизни ребенка обучение принимает более целенаправленный характер, хотя задачи его остаются прежними. Занятия направлены на развитие ориентировки ребенка в окружающем мире и овладение речью. Дети учатся различать и называть предметы ближайшего окружения (мебель, игрушки, посуду, одежду), некоторых животных, части их тела, знакомятся с их действиями и словесными обозначениями (бегают, летает, прыгает, плавает и др.).

Ребенка учат выделять некоторые признаки предметов (форма, величина, цвет). Сначала на занятиях используют предметы одной формы (шарики или кубики), но разного цвета, затем предметы разной формы, но одинакового цвета. К концу второго года жизни ребенок должен понимать слово цвет, знать и называть четыре цвета (красный, зеленый, желтый, синий).

На занятиях детям показывают действия с предметами; обучают действиям с дидактическими игрушками (собираение пирамидок, вкладывание одного предмета в другой, нанизывание колец на шнур, составление картинки из двух частей и др.). На занятиях со строительным материалом малыши осваивают умения накладывать кубики один на другой (башенка), прикладывать одинаковой гранью один к другому (дорожки широкие и узкие), ставить на узкую длинную или короткую грань (заборчик высокий или низкий).

Обязательны занятия с сюжетными игрушками, в ходе которых ребенок овладевает игровыми действиями: кормит и укладывает куклу спать, катает машинку, перевозит на грузовике кубики и др. Формированию орудийных действий (насыпать, зачерпывать, поить и др.) служат занятия с предметами (чашкой, ложкой, совком, лопаткой).

Большое место отводится чтению коротких стихотворений, чтению и рассказыванию сказок, рассматриванию картин и картинок.

На музыкальных занятиях детей учат слушать музыку, выполнять движения в такт музыке; формируют первые певческие реакции. На физкультурных занятиях осуществляется обучение детей основным движениям (ходьбе, ползанию, лазанию).

К занятиям с детьми раннего возраста предъявляются следующие требования:

- планировать заранее и проводить ежедневно в каждый отрезок бодрствования;
- продолжительность занятий зависит от сформированности у детей умений слушать взрослого, играть, действовать по его указанию. Чем лучше развиты эти умения, тем продолжительнее может быть занятие (с детьми второго года жизни - до 10-12 мин);
- занятия одного и того же содержания следует повторять несколько раз через небольшой интервал времени (5-6 дней), так как умения и знания закрепляются у детей постепенно;

- необходимо создавать условия для отражения полученных на занятиях знаний и умений в самостоятельной деятельности ребенка (предлагать те же пособия, игрушки, предметы, которые использовались на занятии);
- занимаясь с подгруппой, воспитатель должен чаще обращаться по имени к каждому ребенку, уделяя особое внимание пассивным, медленно развивающимся малышам. Это необходимо в силу того, что ребенок раннего возраста успешнее развивается при непосредственном контакте со взрослым.

Литература

- Давидчук, А.Н. (2006). *Обучение и игра: Методическое пособие*. М.: Мозаика-Синтез.
- Деркунская, В.А. (2006). *Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре*. М.: Педагогическое общество России.
- Дыбина, О.В. (2008). *Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография*. М.: Педагогическое общество России.
- *Занятия в детском саду: «что» и «как»? Методическое пособие для педагогов ДОУ*. (2010). / Под общ. ред. Н.В. Микляевой. М.: УЦ «Перспектива».
- *Игровое обучение детей 5-7 лет. Методические рекомендации*. (2008). / Под ред. Н.В. Ивановой. М.: ТЦ Сфера.
- *Инновационные процессы в современном дошкольном образовании: развитие интеллектуального потенциала и детской одаренности*. (2012). / авт.-сост. Л. П. Пяткова и др. Волгоград: Учитель.
- Макарычева, Н.В. (2010). *Проблемы раннего детства: диагностика, педагогическая поддержка, профилактика: В помощь занимающимся воспитанием детей 2-3 лет*. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ.
- Маханева, М.Д. (2006). *Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: Организационно-методический аспект*. М.: ТЦ Сфера.
- Микляева, Н.В., Микляева, Ю.В., Толстикова, С.Н. (2010). *Детский сад Будущего: Методическое пособие*. Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера.
- *Модели комплексно-интегрированных занятий с детьми 1,5-7 лет*. (2011). / сост. С. С. Дреер, А. Н. Потькан. Волгоград: Учитель.
- *Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации*. (2008). / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ.
- Печора, К.Л., Пантюхина, Г.В., Голубева, Л.Г. (2004). *Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкольных учреждений*. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Поддьяков, Н. Н. (2010). *Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство*. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера.
- Сажина, С.Д. (2008). *Технология интегрированного занятия в ДОУ: Методическое пособие*. М.: ТЦ Сфера.
- Скопинова, Н.А., Баранова, Е.Ф. (2010). *Дошкольное образование. Педагогическая практика. Учебно-методическое пособие*. М.: Издательство УЦ «Перспектива».
- Тимофеева, Л.Л. (2006). *Построение развивающих занятий со старшими дошкольниками, (формирование готовности к учебной деятельности)*. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России.
- Тимофеева, Л.Л., Бережнова, О.В. (2012). *Вариативные модели организации дошкольного образования. Методическое пособие*. М.: Педагогическое общество России.

- *Учебные планы дошкольных образовательных учреждений: Учебное пособие.* (2006). / Составители: И.А. Патронова, О.А. Куликова, Л.Л. Тимофеева. М.: Педагогическое общество России.
- Хабарова, Т. В. (2011). *Педагогические технологии в дошкольном образовании.* СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС».
- Шорыгина, Т.А. (2012). *Детский сад. Методическое пособие.* М.: ТЦ Сфера.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- *Laps ja lasteaed.* (2005). Koostajad L. Kivi, H. Sarapuu. Tartu: Atlex.
- *Learning in the early years 3-7.* / Edited by Jeni Riley. Second edition. London: SAGE Publications Ltd.
- *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (2008). Toimetanud E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Задания к теме 6

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Ответьте на вопросы для самопроверки.
 - Чем определяется выбор методов и приемов обучения?
 - В каких случаях эффективнее используется метод наблюдения, а в каких метод демонстрации для ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира?
 - Чем отличаются конструктивные упражнения от творческих?
 - Как вы понимаете выражение «обучение через игру»? Приведите примеры.
 - Сравните преимущества и недостатки различных форм обучения?
3. Составьте модель взаимодействия методов и приемов обучения. Приведите конкретный пример (фрагмент реального педагогического процесса), в котором все методы обучения используются в совокупности. Для выполнения задания:
 - создайте группы из 3-4 человек;
 - задание выполняйте в интерактивном режиме (см. Задание к теме 6.);
 - выберете тип модели (можно использовать схемы, таблицы, рисунки и т.д.);
 - обсудите в команде пример совокупного использования методов и приемов обучения, опишите его и прикрепите к составленной схеме.

Критерии оценивания

При оценке модели будут учтены следующие критерии:

- соответствие работы теоретическому материалу;
- творческий подход;
- использование дополнительных источников теоретических знаний;
- соответствие представленного примера совокупности использования методов практике деятельности дошкольных учреждений в рамках личностно-ориентированного обучения;
- активность участия каждого члена команды;

Максимальное количество баллов каждого участника команды – 10.

Тема 7. ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

1. ПРОГРАММА «ХОРОШЕЕ НАЧАЛО» («HEA ALGUS», «STEP BY STEP»)



Авторы: К. А. Хансен, Р. К. Кауфманн, К. Б. Уолш и др. Исполнительный директор: Памела А. Коглин.

Цель программы «Хорошее начало» - заложить личностные качества, развитие таких способностей у ребенка, которые были бы востребованы в быстро меняющемся мире.

К числу способностей и качеств, необходимых ребенку для дальнейшей жизни, можно отнести следующие:

- Умение принимать и осуществлять перемены
- Умение критически мыслить
- Умение осуществлять выбор
- Умение ставить и решать проблемы
- Умение проявлять творчество, фантазию
- Быть самостоятельным и инициативным

Программа «Хорошее начало» основана на сочетании научно-обоснованных и подтверждаемых позитивной практикой методов.

Особенности программы

Программа направлена на удовлетворение конкретных образовательных потребностей каждого ребенка, поэтому основой программы является **индивидуализация условий развития и обучения для каждого воспитанника**. Это означает, что каждый ребенок получает сопровождение, основанное на комплексной диагностике и в соответствии с индивидуальной программой поддержки его развития.

В основе Программы лежит твердое убеждение в том, что ребенок обучается не тогда, когда он что-то повторяет за взрослым, а когда он непосредственно вовлечен в процесс познания; что дети строят свои собственные знания о мире, опираясь на свой личный опыт и непосредственное взаимодействие с предметами, веществами и явлениями окружающего мира. Поэтому в группах создается продуманная предметно - развивающая среда, побуждающая детей к исследованию, проявлению инициативы и творчества. В этих центрах ребенок может заниматься самыми разнообразными видами деятельности.

Очень важно, что **ребенок имеет возможность сделать свой собственный выбор**, в каком центре и чем и с кем именно ему заниматься. Самостоятельная творческая деятельность ребенка рассматривается как условие и средство его полноценного развития. Роль воспитателей заключается в том, чтобы ставить перед каждым ребенком и перед группой подходящие цели, учитывая интересы,

способности и потребности каждого. Задания в центрах подобраны таким образом, что каждому ребенку был гарантирован успех.

Одной из сильных сторон Программы является **полноправное участие семьи в жизни ребенка в детском саду**. Родители и педагоги рассматриваются как партнеры, постоянно общаются, информируют друг друга о достижениях и проблемах ребенка. На первый план выходят принятие и уважение уже сложившихся отношений ребенка в семье, обеспечение преемственности воспитания «семья - детский сад» за счет участия всех членов семьи во всех аспектах Программы. Родители приглашаются в группу для участия в играх и занятиях с детьми.

Ключевые положения Программы:

Конструктивизм

Обучение происходит, когда дети пытаются осмыслить мир вокруг себя. Дети конструируют или строят свое понимание мира. Они осмысливают происходящее, синтезируя новый опыт с тем, что они поняли ранее. Обучение становится интерактивным процессом, в который вовлечен сам ребенок, другие дети, взрослые, а также окружающий мир.

Учет особенностей развития ребенка

Вся деятельность дошкольного учреждения основывается на знании этих особенностей, то есть понимании того, что все дети проходят определенные стадии развития, но при этом каждый ребенок индивидуален и уникален. Программа включает такие виды деятельности, которые отвечают интересам детей, уровням их когнитивного функционирования, степени их социальной и эмоциональной зрелости. Такие виды деятельности обращены к природному любопытству детей, к удовольствию, которое они получают от сенсорного опыта и желанию проверить на практике собственные идеи.

Прогрессивное образование

Образование рассматривается не как подготовка к дальнейшей жизни, но как сама жизнь. Методы прогрессивного обучения опираются на принципы развития и конструктивизма. Особое внимание уделяется созданию в группе соответствующей обстановки, которая способствовала бы развитию способностей и отвечала интересам каждого ребенка, признавая в то же время важность взаимного обучения детей и учебной работы в малых группах.

Рамочный принцип

Любая «рамочная» программа включает педагогические технологии, однако они представлены в виде общих подходов к решению педагогических задач. В программе такими технологиями можно считать планирование и наблюдение, которые вместе призваны обеспечить основную задачу образования в дошкольном возрасте — индивидуализацию.

Термин «**индивидуализация**» часто используется в дошкольном образовании и хорошо известен педагогам. Им обозначен один из ведущих принципов, который, к сожалению, носит лишь декларативный характер, поскольку должным образом не обеспечен конкретными педагогическими технологиями. Программа выгодно отличается от других дошкольных образовательных программ, поскольку значительная её часть посвящена психолого-педагогическому обоснованию

индивидуализации образования и очень подробному описанию различных техник, в том числе, наблюдения и планирования.

Ещё раз подчеркнём: с точки зрения развития ребёнка такая образовательная стратегия не только правомерна, но и совершенно необходима — особенно в дошкольном возрасте.

Содержание образования должно подбираться индивидуально для каждого малыша. Оно зависит как от его общих и специальных способностей и склонностей, так и от ситуативных моментов — его настроения, желания, конкретного интереса и т.п.

Это, разумеется, не означает, что процесс развития протекает стихийно и определяется исключительно самим ребёнком.

Согласно программе, развитие в дошкольном возрасте - это совместное движение педагога и ребёнка. Задача педагога заключается в том, чтобы деликатно и ненавязчиво вести ребёнка в том направлении, которое действительно соответствует его собственной траектории развития.

Конечно, в реальной жизни совсем не приходится так уж сильно акцентировать индивидуальность содержания образования буквально для каждого ребёнка. Как правило, если дети развиваются нормально, то существует некое магистральное русло, и в него обычно вписываются те варианты содержания, один из которых будет интересен конкретному ребёнку. А поскольку, согласно программе, темы планируются педагогом совместно со всеми детьми, то вероятность возникновения такого интереса многократно повышается.

Для того чтобы дети могли осознанно осуществлять свой выбор и планировать свою деятельность, в группах созданы **центры активности**, которые способствуют исследовательской и самостоятельной деятельности детей.

В **центре строительства** дети имеют возможность конструировать из различных строительных элементов как фантастические, так и реалистические сооружения. Строительство помогает развивать математические способности, приобретать социальные навыки, даёт опыт решения проблем. В этом центре можно проявить творческий подход и приучиться концентрироваться на выполняемой работе.

В **центре литературы** дети могут спокойно посидеть и посмотреть книжку, почитать друг другу, или воспитатель может почитать им вслух. Детям предлагают делать книжки-самоделки, придумывать и разыгрывать сюжеты, слушать рассказы.

В **центре сюжетно-ролевой игры** находятся костюмы и другие предметы, которые пробуждают в детях желание разыграть сценки из реальной жизни. Это помогает им лучше разобраться в том, что происходит вокруг, и лучше понять свою роль в мире.

В **центре манипуляции** дети могут собирать и разбирать головоломки и конструкторы, а также играть в игры, которые помогают научиться сопоставлять одинаковое, классифицировать разное, считать. Занятия в этом центре развивают интеллектуальные способности, тонкую моторику, координацию. Необходимость делиться материалами, договариваться и решать проблемы приводит к развитию социальных навыков.

Центр науки используется для поддержки увлечения детей природными явлениями, найденными на улице предметами, а также для исследований этих маленьких «сокровищ».

Центр воды и песка оборудуется как в групповой комнате, так и на участке детского сада. Разнообразные игры с водой и песком требуют специального оборудования и организации. В процессе таких игр дети познают свойства

природных материалов, учатся соблюдать правила поведения в центре, взаимодействовать.

Открытая площадка — это важное дополнение к группе. Улица предлагает детям неограниченные возможности исследования окружающего мира и нахождения своего места в нем. На улице можно заниматься чем-нибудь необычным: выращивать цветы, участвовать в соревнованиях, играть в подвижные игры и многое другое

Несмотря на то, что центры активности имеют разные названия, предполагают различные виды деятельности, оборудованы разнообразными материалами, каждый из них дает ребенку возможность получать социальное, эмоциональное, интеллектуальное развитие. В процессе работы в центрах у детей активно развивается речь, математические представления, дошкольники быстро учатся читать и писать.

Роль педагога

Педагог Программы (воспитатель дошкольного учреждения или учитель) осуществляет функцию фасилитатора, т.е. его роль состоит в том, чтобы направлять и оптимизировать обучение каждого отдельного ребенка. Педагог мотивирует детей учиться и предоставляет им возможности для индивидуального обучения и исследования окружающего мира. Педагог использует каждую возможность для того, чтобы узнать больше о детях, и соответственно планирует учебный процесс, увязывая его с индивидуальными потребностями ребенка. Для педагогов Программы профессиональное развитие играет важную роль для того, чтобы постоянно обновлять свои методические навыки и приспосабливать их к реальным потребностям детей.

Среда обучения

Дети учатся в учебных центрах, где мебель и материалы соответствуют уровню развития детей. В каждой группе имеются различные учебные центры – письма, чтения, математики, искусства и естествознания (науки). В центрах имеются в свободном доступе материалы, необходимые для занятий в данном центре. Помимо материалов, которые обычно используются, у детей также имеется доступ к их собственному «ящику сокровищ», самодельным играм, растениям, террариуму или аквариуму – для того, чтобы обогатить процесс обучения на основе опыта. Групповые занятия (такие как групповые обсуждения, рассказывание историй, утренний и вечерний сбор) происходят на большом ковре. Помещение класса украшено работами детей, которые размещены на уровне их глаз.

Планирование

В программе временные рамки являются гибкими и изменяются в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ребенка. В группе вывешивается список ежедневных и еженедельных занятий, который создается с участием детей.

Во время утреннего обсуждения, а также во время обсуждения, завершающего день, дети рассказывают о том, что с ними произошло, делятся мнениями; это помогает развивать их социальные и коммуникативные навыки, а также устанавливать и поддерживать правила общения детей в классе и их поведения во время занятий.

Обучение происходит и в ходе выполнения различных тематических проектов, с использованием интересных занятий и различных методов работы в разных контекстах. Дети ведут собственные дневники-журналы, изготавливают свои собственные книги, участвуют в различного рода инсценировках и ролевых играх – все это делает процесс познания творческим, приятным и привлекательным для детей, а, кроме того, таким образом, у детей развиваются коммуникативные навыки. Работа обычно происходит в парах или в группах с использованием методов совместной работы, что имеет большое значение для обучения принципам социально-приемлемого поведения.

Индивидуальному развитию детей способствует проведение занятий различного типа: дети участвуют в занятиях обязательных, обязательных с возможностью выбора, и в занятиях по выбору, причем работа может быть дифференцированной и индивидуальной.

Оценка

Оценка основана на непрерывном наблюдении детей, которое служит основой для разработки индивидуальных планов, учитывающих потребности каждого ребенка. Разные занятия (чтение, письмо, занятия для социализации детей и т.д.), проводимые с учетом уровня развития детей, помогают педагогу собрать информацию для оценки. Запись конкретных случаев, проведение оценки по перечню контрольных вопросов, ведение папок, собеседования с ребёнком, а также проведение самооценки способствуют эффективной коммуникации в классе. Оценка основывается на позитивной обратной связи, не выставляются никакие отметки или баллы. Развитие каждого ребенка сравнивается только с его собственными достижениями, а не с успехами других детей. Самооценка детей играет важнейшую роль в оценке и помогает им принимать на себя ответственность за свои собственные поступки и достижения.

Вовлечение семьи

Программа основана на убеждении, что и педагоги, и родители совместно отвечают за образование детей. Основой для взаимоотношений детского сада и родителей является доверие. Поддержка педагогов и родителей дает возможность ребенку осознать, что он важен. Родители вовлекаются в жизнь детского сада и в мероприятия, проводимые вне его стен, с тем, чтобы они могли поделиться своим опытом с группой и воспитывать детей. В программе вопросы обучения и общения семей между собой тесно взаимосвязаны.

Литература

- Коглин, П. (1997). *Я благодарна всем.* // Обруч. 1997, №6.
- *Хорошее начало: Рабочая программа.* (1999). Рукопись.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. ПРОГРАММА РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ (KEELEKÜMBLUS)



В Эстонии проживает многочисленное (преимущественно, русскоговорящее) языковое меньшинство, насчитывающее примерно треть населения страны. Решение проблемы интеграции некоренного населения Эстонии стало возможно благодаря внедрению в систему образования Программы языкового погружения.

При внедрении программы погружения Эстония решила использовать канадскую модель языкового погружения с учетом социально-политических условий и особенностей системы образования в Эстонии. Применяемая в Эстонии Программа языкового погружения по сути своей является обогащающей, главная цель которой является помочь ученикам функционально овладеть как родным, так и государственным языками.

Цели программы ориентированны на требования общества в создании реальной возможности для интеграции неэстонского населения в эстонское общество с равными с представителями коренного населения Эстонии возможностями в социальной, экономической и культурной сферах общества посредством образования, создания и сохранения межкультурного диалога с сохранением национальной идентичности и родного языка учащихся.

Согласно научным исследованиям Фреда Джenezи, учащиеся по программе языкового погружения имеют высокое функциональное владение неродным языком, что проявляется в умении читать, писать, говорить и понимать услышанное. Овладение неродным языком происходит на уровне, соответствующем возрасту учащегося, что способствует пониманию культуры другого народа и способности ее оценить (лучшее понимание ценностей эстонской и русской культур и расширению возможностей для неэстонцев участия в экономической и социально-политической жизни государства.

Языковое погружение – это образовательная программа, являющаяся одной из форм двуязычного образования. основополагающей целью языкового погружения является общее языковое, культурное и образовательное обогащение, а также формирование мультиязычной и мультикультурной личности, когда к нормам и ценностям родной культуры и языка ребенка добавляются нормы и ценности эстонского языка и культуры, в результате чего достигается социолингвистическая и социокультурная компетентность в обоих языках и культурах.

Социокультурная компетентность выражается в знании интерактивных норм обоих языков и культур и способности успешно существовать в обеих языковых и культурных средах. Одновременно с этим происходит развитие самоопределения, в ходе которого ребенок формируется под влиянием ценностей и норм, присущих обществу, учебному учреждению и семье.

Сталкиваясь с различным миропониманием, ребенок занимается самоопределением и берет на себя ответственность за формирование своего будущего жизненного пути. Этому способствует то, что в группах языкового погружения учат не только учиться, но и формируют желание развиваться и учиться, а также способность анализировать свой собственный и чужой опыт. Привычка учиться на протяжении всей жизни позволяет личности и обществу успешно меняться и отвечать на

вызовы, которые нам бросает быстрое и противоречивое развитие окружающего мира.

На ранней стадии языкового погружения обучение начинается с детского сада или с первого класса, где все предметы преподаются на эстонском языке. В Эстонии программа языкового погружения для детей дошкольного возраста начинается с 5-6 лет. Погружение доступно не только способным учащимся. Дети с различными интеллектуальными способностями, занимающиеся по программе языкового погружения, способны достичь одинакового уровня в овладении разговорными навыками изучаемого языка.

Практика показывает, что дети с нарушениями речи, гиперактивностью или проблемами поведения справляются с поставленными целями и задачами также хорошо, как и все дети. Программа языкового погружения в детских садах дает возможность детям овладевать эстонским языком через ежедневную деятельность, в процессе игры и при желании продолжить обучение в классах языкового погружения.

Основными целями обучения по программе языкового погружения в детских садах являются:

- вызывать в детях интерес к эстонскому языку, учить слушать и воспринимать звучание эстонского языка;
- начать изучение правильного произношения, поддерживать и направить детей в речи к правильному произношению, грамматическим формам и правильному образованию построение предложений;
- учить распознавать знакомые слова в предложениях;
- расширять словарный запас и нацеливать использовать выученные слова; привлекать родителей, давая им соответствующую информацию.

При языковом погружении, как правило, не используются методы обучения, ориентированные на учителя. Причина заключается в том, что при таких методах учителю очень трудно контролировать, понимает ли ученик то, чему его обучают. При обучении в условиях языкового погружения **используются методы, которые ориентированны на обучающегося, а не на язык**, так как он является средством. Ориентация на ученика обеспечивает каждому из учащихся большую долю учительского внимания.

Дидактика языкового погружения – это сумма лучших элементов различных методов обучения. Методика языкового погружения в основе своей использует приемы и принципы, которые применяются при обучении родному языку. Язык является средством для освоения знаний. Ученики занимаются чем-то разумным, что представляется им важным и при этом используют новый для них язык. Дети овладевают языком, как бы, незаметно для себя. Задача программы языкового погружения состоит в том, чтобы дать учащимся что-то дополнительно, не создавая условий для утраты родного языка и культурного идентитета личности.

Программа языкового погружения придерживается принципа Граммона, который в педагогике означает, что **одно лицо пользуется всегда только одним языком**. Язык меняется с человеком, а не в зависимости от ситуации. Один и тот же учитель не обучает одного и того же ученика на двух разных языках. В рамках погружения добиваются того, чтобы разные педагоги олицетворяли разные языки, с целью активизации у учащихся навыка переключаться с родного языка на язык педагога, благодаря чему у учащихся формируется чувство надежности и защищенности. Необходимо соблюдать данный принцип во всех без исключения ситуациях в присутствии ребенка так как в таком случае ребенок быстрее осознает различие между двумя языками, на которых с ним говорят, и меньше будет смешивать единицы этих языков.

Педагоги в группах погружения должны понимать родной язык детей, быть знакомым в должной мере с культурным фоном учащихся и общаться с их родителями в проблемных ситуациях. Педагоги должны использовать речь, которая медленнее, грамматически упрощенная и согласованная со знаниями языка учащихся, так как при использовании более сложной конструкции предложений и большого количества незнакомых слов ребенок испытывает тревогу и процесс освоения языка может значительно замедлиться.

Одним из существенных элементов методики языкового погружения являются **использование наглядных материалов на стенах**. Для наиболее продуктивного освоения учащимся эстонского языка следует организовать постоянные центры для занятия различными видами деятельности, которые должны быть оснащены необходимыми рабочими инструментами и наполнены словами с картинками. Он отмечает, что это является способом насыщения атмосферы языком. Важно то, что учащийся видит не только картинку, но и запоминает слово.

Метод полного слова – это способ обучения чтению по одному слову. Использование метода Домана – еще один элемент методики обучения в условиях языкового погружения. Метод Домана характерен тем, что ребенок запоминает слово целиком, вместо складывания его из букв и слогов. Ребенок многократно сталкивается с кратковременной демонстрацией карточки и одновременно с произнесением написанного слова. В момент чтения карточки развиваются умения рассматривания, слушания и сопоставления. Благодаря этому ребенок не просто запоминает слово, но и получает первые навыки чтения. Из практики можно с уверенностью сказать, что метод Домана не только помогает в условиях языкового погружения насытить группу языком, но и способствует развитию навыков чтения у детей на новом для них языке.

Для получения учащимися практики использования нового языка используются такая активная форма обучения, как **групповая работа**. Учащийся чувствует, что принадлежит к группе, ему нравится это, он не боится и умеет действовать в группе и обществе, исходя из своих интересов, учитывая интересы других, дети учатся работать не только в группах, но и вырабатывать совместно решения поставленных задач. Однако как показывает практика, эффективность групповой работы может быть на низком уровне в связи с тем, что не все участники активны.

В программе языкового погружения **интеграция учебного процесса** способствует формированию общих и конкретных компетенций. Под интеграцией понимается как интегрированность различных учебных предметов между собой, так и интеграция различных знаний в рамках учебной деятельности. При интеграции общих предметов ни одному из них не отдается предпочтения, связь между предметами помогает им дополнять друг друга, развивать и подтверждать полученные учеником знания.

Интегрированность учебного процесса достигается за счет сквозных тем, расстановки тематических ударений, выбора учебных заданий и способов обучения. Тематически построенная учебная деятельность связывает коммуникативную компетенцию со словарным запасом общих предметов, различными учебными стратегиями и деятельностью, развивающей критическое мышление, что позволяет избежать сухости в передаче знаний. Овладение сутью учебного процесса здесь тесно связано с овладением языком. Это позволяет ускорить овладение учащимися программой в целом, позволяет интегрировать навыки владения языком, общие предметы и имеющийся у детей опыт, а также избежать сухости в передаче знаний.

Роль педагога в условиях языкового погружения

Педагог языкового погружения учитывает использование неродного для учащегося языка при обучении и в соответствии с этим подбирает методы и стратегии

обучения и формирования учебно-воспитательной среды таким образом, чтобы исключить угрозу нанесения ущерба в знаниях ребенка. Так же педагоги используют активные формы обучения (групповая работа и пр.) параллельно с индивидуализацией обучения, когда учитываются знания учеников, их интересы, опыт и способности.

В группе языкового погружения учитель является двуязычным и единственным примером владения новым языком, с которым сталкивается ребенок. В общении с собеседником учащийся использует словарный запас, конструкции предложений, произношение, предлагаемые учителем.

Педагог помогает учащимся осваивать язык через свое правильное использование языка, при помощи парафразирования, исправляя ошибки, незаконченные или неподходящие предложения правильными и связывая коммуникативные модели с обычными видами деятельности. Обычно ошибки при использовании учащимся второго языка не исправляются, так как излишнее исправление делает детей осторожными (для использования языка), они не осмеливаются говорить на втором языке достаточно и овладение языком замедляется.

Следствием владения педагогом языком на высоком уровне является гораздо лучшее знание культуры, связанной с этим языком, возможность поиска необходимых материалов и возможность быть помощником для учеников в использовании различных языков в разных социальных ситуациях.

При овладении, как родным, так и вторым языком, существенное значение имеет создание доброжелательной учебной среды, где можно радоваться своим успехам, где не страшно использовать язык, не страшно ошибаться. Так же не маловажная роль педагога в том, что бы он смог сделать себя понятным для ребенка, смог расширить границы языка ребенка, наблюдая за тем, чтобы предоставленная им информация была бы понятна. Это выполнимо благодаря тому, что учителя увязывают стандарты общения с режимом, привычными действиями, которые повторяются в течение учебного дня регулярно.

Практика показывает, что рутинная деятельность (одевание-раздевание, утренний круг, подготовка к приемам пищи, занятиям и т.д.) наилучшим образом способствуют воспитанию чувства защищенной среды при обучении в условиях языкового погружения. Как и маленький ребенок, учащийся программы погружения начинает пользоваться языком спонтанно, чтобы передать свои чувства, эмоции, выразить свои мысли.

Не маловажным считается толкование учащимся незнакомых слов и понятий, которые на прямую не переводятся, при помощи использования обширного визуального материала, что дает высокие результаты. Однако следует отметить важную роль использования педагогом языка тела, методы предоставления нового материала, связанного непосредственно и четко с имеющимися знаниями и представлениями.

Учитель должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и возможный период молчания, длящегося у некоторых довольно долго. Это не означает, что ребенок не учит язык или в дальнейшем не будет успевать в школе. Учителя беседуют с родителями и о дальнейшем выборе образования, являются советником и находятся в курсе процесса развития ребенка. Беседы с учителем дают родителю представление о развитии ребенка. Ему будет проще сделать выбор в пользу той или иной школы. Было бы хорошо, чтобы ребенок продолжил обучение в школе или в классе с той же методикой преподавания, что было в детском саду.

Роль семьи при обучении детей дошкольного возраста в условиях языкового погружения.

Участие в программе языкового погружения является добровольным решением каждого родителя и предполагается, что ребенок и его родители достаточно мотивированны для определения ребенка в группу с языковым погружением.

Программа языкового погружения косвенно предусматривает формирование положительного и уважительного отношения родителей как к родному языку и культуре, так и к эстонскому языку и культуре, отождествляя и не противопоставляя себя обществу и культуре Эстонии. Это помогает формировать у учащихся большую внутреннюю мотивацию и положительное отношение к эстонскому языку, так как это формирование начинается с дома и семьи.

Необходимо информировать родителей не только о целях программы, но и о предполагаемых результатах в определенный период времени, уточняя роль родителей и ответственность в поддержке и направлении развития ребенка.

Большинство родителей переживают, что при обучении на неродном для ребенка языке будет нанесен ущерб в знаниях. Однако те знания, которые были приобретены ребенком на родном языке, переносятся в другой язык без потери. Большая внутренняя мотивация и положительное отношение к эстонскому языку, культуре и интеграции создают предпосылки для достижения хороших результатов в изучении языка и интеграции. Формирование отношения и мотивации начинается с дома и семьи, где родители должны уважать как родной язык и культуру, так и эстонский язык и культуру, отождествляя, а не противопоставляя себя обществу и культуре Эстонии.

Семья играет и обогащающую роль, которая заключается в развитии и обогащении родного языка ребенка, что может быть достигнуто через чтение ребенку литература на родном языке, а также регулярные беседы с ним о происходящем в группе и стимулировании его. Родителям необходимо мотивировать и поддерживать своего ребенка по мере его обучения в условиях языкового погружения.

Литература

- Джenezи, Ф. *Программа погружения во второй язык*. (1999). // Языковое погружение как ключ к интеграции. / Сост. Варe Сильвии. Таллинн.
- Мярка, М., Кууспалу, К., Соль, М. (2008). *Различные языковые и культурные группы*. // Организация учебно-воспитательной деятельности. Государственный экзаменационный и квалификационный центр.
- *Эстонская программа обучения на основе языкового погружения*. (2003). // Раннее языковое погружение. Центр языкового погружения.
- Чиршева, Г. Н. *Как воспитать ребенка двуязычным*. [Электронный документ] URL: <http://abvgd.russianrussisch.info/articles/2.html#top>.
- Svetlana Belova, Meeli Pandis, Õie Vahar jt. (2005). *Varase täieliku keelekümblusprogrammi rakendamise Eesti lasteaedades: 2002-2004 projekt*. Tallinn.
- Genesee, F. (2005). *Ülevaade õpetajatele, koolijuhtidele ja lastevanematele*. // Keelekümbluse käsiraamat. Tallinn.
- *Keelekümbluskeskus: seitsme aasta jagu kogemusi*. (2008). // Keelekümbluse aastaraamat. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kebbinau, M., Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: Keelekümblusprogrammi näitel*. Tallinn.
- Lage, M., Karu-Espenberg, K. (2006). *Õpime lugema*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- *Rahvaarv rahvuse järgi, 1. jaanuar, aasta*. // Eesti Statistika 2012. URL: <http://www.stat.ee/34267>
- *Keelekümbluskeskus*. URL: <http://www.kke.ee>
- Mehisto, P. (2009). *Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinn,

- Rannut, Ü. (2000). *Varane eesti keele kümbelus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis*. Tallinn.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

3. ПЕДАГОГИКА М. МОНТЕССОРИ



Пользуясь мировым признанием и получившая широкое распространение система М. Монтессори – замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, мощного гуманистически ориентированного педагогического течения, которое возникло в Европе и Америке на рубеже XIX-XX вв.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности.

Исходя из этого, она отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка, а ставила **проблему организации среды, наиболее соответствующей его потребностям**. Монтессори требовала одного – предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М. Монтессори также трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом.

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы **стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию**. Задача педагога – помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу.

Поэтому Монтессори видела **роль педагога** не в обучении и воспитании, а **в руководстве самостоятельной деятельностью детей** и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».

Широкое применение **дидактических** средств, созданных Монтессори, так называемых **материалов**, достаточно быстро дало поразительные результаты. Непрерывно экспериментируя (не над детьми, а только над материалами), она все более и более совершенствовала их. Монтессори-материал – важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей. Продолжая линию И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори создала дидактические материалы, которые, будучи важнейшей частью «педагогической среды», становились органичной частью жизнедеятельности ребенка. Они служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое должно было стать основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Монтессори-материалы, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили М. Монтессори реализовать принцип самообучения, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал педагог, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми станками», «рамками с застежками», фигурами-вкладышами и т. п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, что самое главное, упражняя собственную активность. Взрослым не нужно было указывать на промахи детей и их самоуважение не ущемлялось. Осваивая материалы, понимая

взаимосвязи между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений.

Монтессори-классы организовывались как разновозрастные и включали детей от двух с половиной до шести лет. Ребенок учился работать один или вместе с другими детьми, и этот выбор обычно он делал сам, следуя «основным правилам» класса и напоминая другим детям о необходимости соблюдать их. Когда ребенок впервые начинал учиться, ему помогали старшие, более опытные дети. Позже он сам помогал другим, имея сформированные учебные навыки. Благодаря всему этому ребенок также учился вести себя в обществе различных людей, т. е. приобретал навыки социального поведения.

В противовес господствовавшему снисходительному подходу к «грудничкам» (мол, что с них возьмешь), педагог-гуманист именно в этом возрасте увидела огромные потенциальные возможности формирования человеческой личности.

Сущность развития младенца – самообучение, точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. Этот-то процесс и формирует у ребенка «прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального сознания».

Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М. Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс».

У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть».

Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не обычным, словесным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов – помощь в жизни ребенка, в его психическом становлении, в «содействии разуму в разнообразных процессах его развития, поддержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей». Естественно, для реализации подобной генеральной задачи должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

Что же привлекало и столько лет привлекает в идеях и методических разработках М. Монтессори?

Прежде всего, подлинный гуманизм воспитательной и образовательной систем, обращенность к природе ребенка, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В рамках, определенных педагогом, **ребенок мог выбирать работу, которая нравилась ему и соответствовала его внутренним интересам**. Он свободно и спонтанно упражнял свои чувства, более того, испытывал удовольствие и энтузиазм от подобной деятельности, потому что поступал не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Другой доминантой системы Монтессори является максимально возможная **индивидуализация учебно-воспитательной деятельности**, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка, рассчитанной и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе пробуждения и поддержания детской активности. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно

приобретал чувство независимости и уверенности. Вместе с тем у него пробуждалась любовь к учению и формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Важной новацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание **оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет**, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфические способы овладения знаниями. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: «Помоги мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Монтессори-класс охватывает ряд зон:

зону практической жизни – имеет особенное значение для маленьких детей (2,5-3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты и крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро;

зону сенсорного развития – дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами тканей;

зоны – языковую, математическую, географическую, естественнонаучную обеспечивают материалами, основной целью которых является умственное развитие ребенка.

Многие Монтессори-школы дополняют среду, окружающую ребенка, **такими зонами, как музыкальная, искусства и танцев, работы по дереву, иностранного языка**, способствующими дальнейшему обогащению общего развития ребенка. Двигательные упражнения развивают ребенка физически и помогают ему почувствовать свое тело и осознать свои возможности.

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, опоре на естественные особенности человеческого восприятия «монтессорианские дети» раньше (к 5 годам) и лучше своих сверстников овладевают письмом и счетом, у них формируется склонность к учению, развивается воля.

Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов – различных игр, приспособлений, – с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе. В отличие от педагога в традиционной школе Монтессори-учитель не является центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в индивидуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврике.

Монтессори-руководитель должен быть проницательным **наблюдателем** и иметь четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Он решает, какие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и возвращается к наблюдению.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

В школах Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их **результаты никогда не сравниваются**, каждый работает сам, на своем отдельном, автономном коврике или столике, и прогресс его виден только по отношению к нему самому.

Школа М. Монтессори – открытая система, далеко вышедшая сегодня за рамки педагогической теории и методики своей создательницы. Это – огромный коллективный опыт ее учеников и последователей, постоянно расширяющийся и развивающийся, впитывающий в себя множество новых элементов и особенностей, обусловленных местом и временем использования, возрастом детей, конкретными педагогическими задачами, типом воспитательного учреждения, особенностями и составом семьи и др.

Литература

- *Домашняя школа Монтессори.* (1997). М.
- Монтессори М. (1996). *Воображение.* // Мир образования. – 1996. – № 9.
- Монтессори М. (1993). *Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка».* М.
- *Монтессори-материал: Школа для малышей.* (1992). М.
- *Педагогика М. Монтессори: Курс лекций.* (1992-93). Ч. 1-2. М.
- Сорокова М.Г. (1997). *Математика по методу Монтессори в детском саду и школе.* М.
- Сорокова М.Г. (1998). *«Жизненная практика» и сенсорное развитие дошкольников по методу Монтессори.* М.
- Сумнительный К.Е. (1999). *Как помочь ребенку построить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике).* М.
- Танникова, Е.Б. (2007). *Монтессори-группы в ДОУ.* М.: ТЦ Сфера.
- Терри Мелоу. (1997). *Монтессори и ваш ребенок: Руководство для родителей.* М.
- *Упражнения с Монтессори-материалом: Школа для малышей.* (1995). М.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

4. ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА



Вальдорфское образование (также известное, как Штайнеровское или Вальдорфско-штайнеровское образование) — образование, основанное на гетеанистическом методе познания, на образном мышлении, сопереживании.

Основной принцип вальдорфской школы — свободное развитие ребенка, без страха и стресса (в школах нет оценок и экзаменов). Общим законом для вальдорфских учителей является уважение к личности ребенка.

Основателем вальдорфской педагогики является **Рудольф Штайнер**, также основавший антропософию. При этом Вальдорфское образование не ориентирует детей мировоззренчески, касается ли это политики или религии.

Первая вальдорфская школа была создана в 1919 году. Сейчас вальдорфское образование практикуется в более чем 950 признанных независимых вальдорфских школах и в 1400 независимых вальдорфских детсадах, расположенных в примерно шестидесяти странах мира, и составляет одну из крупнейших в мире независимых образовательных систем.

Вальдорфская методика также используется как в «вальдорфски ориентированных» школах, так и в среде домашнего обучения. Она была также принята учителями некоторых других государственных и частных школ.

Особенности методики

Школы Вальдорфа работают по **принципу «неопережения» развития ребенка**, но предоставления всех возможностей для его развития в собственном темпе ребенка. При оборудовании школ отдается предпочтение натуральным материалам и неготовым игрушкам и пособиям (в первую очередь для развития фантазии детей).

Большое внимание уделяется **духовному развитию** всех участников учебно-воспитательного процесса. Учебный материал подается блоками, но день на всех этапах обучения (от ясель до семинарий) разделен на три части: духовный (где преобладает активное мышление), душевный (обучение музыке и эвритмическому танцу), креативный-практический (здесь дети учатся в первую очередь творческим задачам: лепить, рисовать, вырезать из дерева, шить и так далее). Ритм дня может быть подчинен тому предмету, блок которого сейчас в изучении (например, если изучают математический материал, детям предлагают «увидеть» его во время танца или при шитье).

Когда в 1919 году в Германии Рудольф Штайнер предложил открыть при табачной фабрике Вальдорф Астория маленькую школу для детей рабочих, едва ли кто-то мог предположить, что спустя десятилетия вальдорфская педагогика завоеует сердца многих тысяч родителей, педагогов и детей во всем мире.

С другой стороны, с самого зарождения вальдорфской педагогики и вплоть до сегодняшнего дня не умолкают голоса противников Рудольфа Штайнера.

Радикально настроенные представители традиционных религиозных конфессий утверждают, что связанная с антропософией (эзотерическим религиозно-мистическим течением, популярным в начале двадцатого столетия) педагогика противоречит как христианству, так и другим традиционным мировым религиям.

Педагоги в штыки встречают ключевые принципы вальдорфской системы: очень позднее по меркам классической педагогики начало обучения чтению, письму, математике; отсутствие оценок, экзаменов, контрольных работ.

Ученые восстают против ненаучных мистических принципов, лежащих в основе вальдорфской педагогики.

Родители волнуются, сможет ли ребенок, привыкший к вольнице вальдорфского детского сада, адаптироваться к учебным и дисциплинарным требованиям обычной школы.

Пожалуй, ни об одной педагогической системе за последнее столетие не высказывалось столько противоречивых мнений. Так что же такое вальдорфская педагогика на самом деле? Отработанная десятилетиями система гармоничного воспитания? Панацея от зол современного мира? Эзотерическое лжеучение?

Итак, обо всем по порядку. Начало двадцатого века в Европе было отмечено рядом грандиозных социальных катастроф доселе невиданного масштаба: мировая война, революции, кровопролитие, глубочайший экономический кризис, голод, разруха.

Многие мыслители того времени (в том числе, например, и великий немецкий философ Ницше) отмечали, что одной из важнейших причин поразившей человечество трагедии было несовершенство тогдашней системы образования, которая явно не отвечала требованиям времени: дети из малообеспеченных семей могли учиться только в так называемой народной школе, где давали только основы элементарных знаний; в классических гимназиях основное время уделяли изучению латыни, греческого, гуманитарных дисциплин, программа была крайне насыщенная, требовала невероятной усидчивости, отличной памяти, но при этом в гимназии практически не изучали ничего из того, что могло бы понадобиться выпускнику в реальной жизни. В реальных училищах готовили, выражаясь сегодняшним языком, «технарей», будущих инженеров, но здесь, наоборот, дети фактически не изучали гуманитарных дисциплин.

Рудольф Штайнер и его последователи решили в корне изменить систему школьного обучения, создать такую школу, где ребенок бы развивался гармонично, систему, в которой сочетались бы и знания об окружающем мире, и эстетическое воспитание, и обучение практическим навыкам.

Хотя первая школа нового типа была открыта, как уже говорилось, для детей рабочих фирмы Вальдорф Астория, в нее очень быстро влились дети и из других слоев общества. То есть с самого начала в вальдорфской школе был устранен отбор по социальному и материальному признаку – отметим, революционное по тем временам нововведение!

Вальдорфская школа изначально была ориентирована на личность ребенка независимо от его интеллекта, возраста, национальности. Именно поэтому вальдорфскую педагогику нередко называют «педагогикой равных возможностей».

В течение многих столетий в европейской педагогике бытовало мнение, что ребенок – это «недоделанный взрослый», которого – методом кнута и пряника – надлежит усовершенствовать, чтобы он занял надлежащее ему по рождению и материальному положению место в обществе. Вальдорфцы были одними из первых,

кто заговорил о том, что детство – уникальный период в жизни человека, что ребенок обладает безграничными творческими и духовными возможностями, что родители и воспитатели должны не стремиться поскорее сделать ребенка взрослым, а наоборот, помочь ему подольше оставаться маленьким, как можно полнее раскрыть свой творческий потенциал, насладиться всеми прелестями раннего возраста.

Вальдорфцы категорически выступают против раннего развития интеллекта. В частности, обучение чтению и письму здесь начинается крайне поздно, поскольку, считают педагоги этого направления, обучение абстрактным дисциплинам можно начинать лишь тогда, когда сформировался эмоциональный мир ребенка. А это, согласно вальдорфской педагогике, происходит лишь после того, как у ребенка молочные зубы сменяются на коренные. Что, конечно, очень поздно с точки зрения любой другой современной педагогической системы. Хотя, с другой стороны, выпускники вальдорфских школ успешно поступают в университеты, становятся преуспевающими специалистами.

У нас, однако, вальдорфские школы – это пока скорее экзотическая диковинка, чем реальная часть системы среднего образования. А вот вальдорфские детские сады прижились. Поэтому мы остановимся именно на тех элементах вальдорфской педагогики, которые предназначены для дошкольников.

Вальдорфский детский сад: за и против. Отметим сразу, что, как правило, сами дети обожают такой садик и ходят в него с огромным удовольствием. Ведь один из главных принципов вальдорфской педагогики – отсутствие любого принуждения. **Личность ребенка здесь – главная ценность.** Поэтому дети могут самостоятельно выбирать игры в течение дня, а если воспитательница организует общие занятия или читает детям вслух, малыш вправе отказаться от участия в общем деле. Но, как правило, все с восторгом присоединяются к воспитательнице.

Вальдорфская группа – **разновозрастная**, и маленькие дети легко и естественно учатся здесь, подражая старшим, и одеваться, и убирать за собой, и рисовать, и лепить. Все как в семье. А воспитательница выполняет роль мамы, которая занимается повседневными домашними делами: готовит, убирает, чинит детскую одежду, шьет кукол, а время от времени присоединяется к своим питомцам, чтобы поиграть с ними, рассказать сказку или помочь в каком-то сложном деле. Так малышу гораздо легче адаптироваться к жизни в коллективе, чем в авторитарной атмосфере обычного детского сада.

В вальдорфском детском саду **огромное внимание уделяют ручному труду**: все дети, и мальчики и девочки, учатся вышивать, резать по дереву, работать на гончарном круге и даже ткацком станке.

Не меньшую роль играют и **занятия изобразительным искусством**. Причем это не уроки рисования в общепринятом смысле, а игры с красками, во время которых дети учатся находить самостоятельные творческие решения, а не копировать данный воспитателем шаблон. Красок при этом дается всего три: красная, желтая и синяя, и дети должны самостоятельно составлять дополнительные цвета из основных.

Специальных «музыкальных занятий» в вальдорфском детском саду нет, но ежедневно в группе проводится так называемая **ритмическая игра**: своеобразное сочетание свободных движений с музыкой, пением, декламацией стихов. Кроме того, рассказывая детям сказку, воспитательница также сопровождает свой рассказ игрой на каком-нибудь музыкальном инструменте: ксилофоне, флейте, лире. Эти инструменты свободно лежат в группе, и каждый ребенок может взять его и попробовать поиграть самостоятельно.

Если у садика есть своя огороженная площадка, там, как правило, **разводят огород**, где каждый может попробовать вырастить не только картошку и свеклу или редиску, но даже пшеницу, а потом самостоятельно смолоть ее и испечь настоящий хлеб. В идеале в вальдорфском детском саду должна жить еще и козочка или овечка, чтобы дети могли на практике узнать, что молоко не растет в пакетах на деревьях.

Одна из особенностей вальдорфского детского сада – **обилие праздников**. Здесь широко празднуют не только традиционные религиозные праздники (Пасху, Масленицу, Рождество), но и особые, собственного сочинения. Например, ранней осенью это – Праздник Урожая, заботливо выращенного и собственноручно собранного, а в ноябре, когда дни так коротки и неуютны, устраивают знаменитый Праздник Фонариков, во время которого дети берут в руки самодельные фонарики с зажженными свечками и с пением отправляются искать волшебное царство гномов. С особым размахом празднуют и детские дни рождения: здесь это не формальная раздача конфет, а настоящий праздник, во время которого в честь именинника читают стихи, поют песни, дарят ему подарки собственного изготовления.

Казалось бы, такой детский сад – идеальная среда для развития ребенка. И все же не все так просто.

Во-первых, к какой бы религиозной конфессии вы ни принадлежали и как бы ни относились к религии вообще, нельзя забывать, что **антропософия**, учение, лежащее в основе вальдорфской педагогики, если и не является сектой, то, во всяком случае, остается достаточно жесткой идеологической системой, связанной с мистикой, эзотерическими учениями, и даже если это напрямую и не отражается на жизни детского сада, исподволь все равно влияет на формирование личности ребенка.

Во-вторых, в вальдорфском детском **саду с детьми не занимаются ни чтением, ни письмом, ни основами математики, не дают им энциклопедических знаний о мире**. То есть упускается тот уникальный возраст, когда малыш с легкостью, играючи мог бы научиться и читать, и писать, и считать. Кроме того, не имея подготовки, ребенку будет трудно поступить в обычную, не вальдорфскую школу (а такие, как уже говорилось, относятся у нас скорее к разряду диковинок). Конечно, с этим легко было бы справиться, занимаясь с малышом дома или отдав его дополнительно на курсы. Но дело в том, что подобные вещи отнюдь не приветствуются в вальдорфских детских садах, и, узнав, что ребенок где-то учится, вам, скорее всего, порекомендуют или прекратить занятия, или забрать ребенка из сада. Столь же негативно отнесутся здесь и к тому, что вы отдадите ребенка в музыкальную или спортивную школу, в изостудию. Безусловно, можно не афишировать, что вы учите малыша азбуке или игре на фортепьяно, но так вы обречете его на двойную жизнь. Представьте себе, как трудно маленькому человечку параллельно существовать в двух совершенно разных системах ценностей.

То же самое касается и других, казалось бы, менее существенных вещей. Взять, например, **игрушки**. В вальдорфских детских садах они особенные: **самодельные** куклы из натуральных материалов, некрашенные игрушки из дерева и глины. Не только руганные-переруганные Барби и Покемоны, но даже обычные классические куклы, машинки, конструкторы здесь под запретом. Ребенок должен играть лишь самодельными, развивающими фантазию и творческие способности игрушками. Готовая же фабричная игрушка может стать лишь объектом для манипуляций, но не для творчества – считают педагоги-вальдорфцы. Возможно, многие родители с этим и согласятся, но вряд ли дворовые приятели вашего малыша всерьез отнесутся к идее, что чурочки и тряпичные «голыши» круче радиоуправляемого автомобильчика и куклы с приданым. А значит, малыш или выпадет из детского (несадовского) социума, станет аутсайдером и будет мучительно страдать или, что наиболее вероятно, будет играть дома в обычные магазинные игрушки, а значит, вновь будет обречен вести двойную жизнь.

Столь же непростая ситуация складывается и с чтением. В вальдорфском детском саду **воспитательница ежедневно рассказывает детям сказку**, нередко сопровождая ее маленьким кукольным представлением. Дети от этого обычно в восторге. Казалось бы, чего же здесь плохого? Но дело в том, что круг чтения в вальдорфском детском саду, да и школе, очень ограничен: это или волшебные сказки (по большей части – братьев Grimm), или легенды из жизни средневековых рыцарей, или германские мифы, иногда – отрывки из Библии. К литературной сказке, рассказам о жизни детей и т.д. вальдорфские педагоги относятся крайне негативно, почему-то считая, что история о Малыше и Карлсоне или Нильсе и диких гусах меньше развивают фантазию и творческие способности, чем сказка о Белоснежке и гномах или Спящей красавице. То есть, при огромном, казалось бы, внимании к чтению за бортом остается колоссальный пласт великолепной детской литературы.

Итак, прежде чем отдать малыша в вальдорфский детский сад, стоит очень хорошо взвесить все «за» и «против». Но это не значит, что стоит бездумно и навсегда отвергать уникальные возможности вальдорфской педагогики.

Совсем несложно сшить малышу изумительные вальдорфские куклы и игрушки. Потребуется лишь пара лоскутков, клочок шерсти да час свободного времени и немного терпения.

Научитесь вместе с детьми лепить из глины и воска, прясть и ткать, резать по дереву и смешивать краски.

А как рад будет ваш малыш, если вы устроите для него и его друзей вальдорфский кукольный театр на столе. Сделать это совсем не сложно.

Из картона, очень плотной ткани, кожи или фетра сверните конус: это будет тело куклы. Кусочек ваты, синтепона или непряженной шерсти оберните трикотажем и вставьте в прорезь конуса – вот и головка. Зверей можно соорудить все из той же шерсти, намотанной на проволоку, собрать из картонных конусов и цилиндров (их подробные описания можно найти в книгах типа «Волшебная бумага» и т.д.), а можно просто слепить из пластилина или нарисовать и вырезать. Теперь с помощью разноцветных ниток, кусочков ткани и меха соорудим куклам парики и наряды, стол накроем красивым платком, а декорации можно сделать совсем простые: пара небольших коряг – это лес, красиво задрапированная коробочка из-под обуви – сказочный замок или вертеп, в котором родился Христос.

Несмотря на кажущуюся простоту, спектакль «настольного» театра может быть удивительно красивым, особенно если вы не пожалеете для декораций фольги и блесков, а «сцену» осветите при помощи живого огонька свечи (соблюдая, конечно, правила пожарной безопасности и ни на секунду не оставляя малышей наедине с зажженным огнем и спичками). Если кто-то из детей умеет играть на флейте, скрипке, фортепьяно или гитаре, он может позаботиться о музыкальном сопровождении. Даже явное несовершенство исполнения не сможет затмить того тепла и уюта, который придаст спектаклю живая музыка, а малыш будет горд и счастлив: ведь это благодаря его игре получилось так красиво! Разыграйте в своем театре рождественскую мистерию, поставьте красивую волшебную сказку: «Спящую красавицу», «Дюймовочку», «Щелкунчика».

А может, темным и ненастным осенним вечером вам захочется смастерить из молочных пакетов разноцветные веселые фонарики и отправиться на поиски сокровищ гномов? Только заранее позаботьтесь о том, чтобы в нужном месте оказался роскошный клад: золотые шоколадные медальки, бенгальские огни, хлопушки и фейерверки!

А что если, следуя рекомендациям педагогов-вальдорфцев, развести небольшой огородик или даже попробовать посеять и вырастить пшеницу, а потом собственноручно испечь из нее хлеб?

Словом, из вальдорфской педагогики есть что позаимствовать. Но главное, чему она может научить – это уважение к личности малыша, бережное отношение к тому прекрасному, быстротечному и невозвратному времени, которое зовется детством.

Литература

- Загвоздкин В. (2005). *Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребёнка*. СПб.: Москва.
- Роберт Т. Кэррол (2005). *Вальдорфские школы. // Энциклопедия заблуждений: собрание невероятных фактов, удивительных открытий и опасных поверий*. М.: Диалектика.
- Bierl, Peter. (1999). *Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik*.
- Jacob, Sybille-Christin und Drewes, Detlef. (2001). *Aus der Waldorf-Schule geplaudert. Warum die Steiner-Pädagogik keine Alternative ist*. Aschaffenburg: Alibri.
- Prange, Klaus (2000). *Erziehung zur Anthroposophie – Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Wagemann, Paul-Albert und Kayser, Martina. (2002). *Wie frei ist die Waldorfschule?* W. Heyne Verlag.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

5. Программа «Радуга»



Авторы: Т.Н. Доронова, Т. И. Гризик и др.

«Радуга» – комплексная программа воспитания, образования и развития дошкольников, по которой работают детские сады России. Программа обеспечивает всестороннее развитие ребенка, ее важнейшими компонентами являются игра и физическое развитие, формирование привычки к здоровому образу жизни, обеспечение психического комфорта для каждого ребенка.

По всем основным видам деятельности дошкольников **предусмотрены комплекты пособий для детей различных возрастных групп и рекомендации для воспитателей.**

Основные цели программы:

- обеспечение ребенку возможности радостно и содержательно проживать дошкольные годы;
- обеспечение охраны и укрепления его здоровья (как физического, так и психического);
- всестороннее и своевременное психическое развитие;
- формирование активного и бережно-уважительного отношения к окружающему миру;
- приобщение к основным сферам человеческой культуры (труду, знаниям, искусству, морали).

Содержание программы соответствует, как в настоящей радуге семи различным видам детской деятельности:

- **красный цвет** - физическая культура: на занятиях формируются привычки к охране своего здоровья, к чистоплотности, аккуратности, порядку, культурно - гигиенические навыки и элементы самоконтроля во время движений, вырабатываются навыки правильного поведения в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью, и предупреждения их;
- **оранжевый цвет** - игра: игра считается ведущей деятельностью работы, она позволяет обеспечить психологический комфорт, создать атмосферу эмоционального тепла, защищенности, снять излишнюю заорганизованность и невротизацию детей. Она позволяет возникнуть чувству симпатии и интереса к партнеру по игре;
- **желтый цвет** - изобразительная деятельность и ручной труд: - обучение изобразительной деятельности и художественному труду происходит через знакомство детей с образцами народного и декоративно-прикладного искусства (произведения Хохломы, Гжели, дымковская игрушка и др.). Детей учат рисовать карандашами и красками, лепке на основе знакомства с народной пластикой;
- **зеленый цвет** - конструирование: дает возможность развить воображение, фантазию и умственно воспитать малыша; дети учатся строить из

строительных материалов, развивают конструктивные предпосылки, приобщаются к процессу творчества в конструировании;

- **голубой цвет** - занятия музыкальным и пластическим искусством: позволяют развивать эстетические переживания, формируют интерес к музыке, развивать музыкально-сенсорные способности ребенка, способность двигаться в такт, пространственную координацию;
- **синий цвет** - занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим: обучение родному и иностранному языкам происходят через ознакомление с произведениями народного творчества, художественной литературой;
- **фиолетовый цвет** - математика: обучение математике происходит в атмосфере доброжелательности, поддержки ребенка, даже если он совершил ошибку, поощряется стремление высказать свое мнение; дети не только познают математику, но осваивают навыки учебной деятельности: определяют задачу, направление поисков, оценивают результаты.

Авторы сумели создать педагогическую систему, которая позволяет воспитателю чувствовать себя свободным и творческим человеком и настраивает на внимательное отношение к каждому растущему малышу. В «Радуге» впервые в российской дошкольной педагогике прозвучала задача создания в детском саду **атмосферы психологического комфорта для детей**, условий для радостного и содержательного проживания ими периода дошкольного детства, впервые была предложена система личностно ориентированного воспитания и развития детей.

Программа, ориентированная на общечеловеческие, гуманистические ценности, предусматривает наполнение работы определенным содержанием с учетом региональных особенностей. В первую очередь это касается физического развития, здоровья дошкольников, а также их приобщения к национальной культуре.

Работа педагога складывается из трех равно необходимых компонентов:

- реализация поставленных в программе общих задач психического развития;
- реализация регионального компонента воспитания и образования;
- цели конкретного образовательного учреждения и интересы каждого ребенка группы и его родителей.

Задача подготовки детей к обучению в школе решается в программе комплексно.

Она включает в себя:

- развитие коммуникативных навыков,
- развитие навыков самообслуживания,
- знакомство с основами безопасности жизнедеятельности,
- развитие речи детей, способности произвольно контролировать процессы внимания и запоминания, умения управлять своим поведением в соответствии с принятыми правилами,
- а также специальную подготовку, реализуемую на занятиях по формированию элементарных математических представлений и развитию

начал логического мышления детей, начальному знакомству с буквами, развитию речи и познавательному развитию.

Процесс работы не сведен к занятиям и осуществляется в разных формах в зависимости от возраста детей. Методики проведения занятий по разным видам деятельности построены таким образом, что программная задача может быть реализована на различном материале, варьируемым педагогом в зависимости и в соответствии с желаниями и интересами конкретных детей. В программу работы в дошкольном учреждении введено представление о том, что у детей есть их неотъемлемые права. Задача педагога – обеспечивать соблюдение прав каждого ребенка всеми другими детьми и взрослыми.

Все вышесказанное позволило программе «Радуга» получить широкое распространение в дошкольных учреждениях, ее по достоинству оценили как родители, так и воспитатели.

По программе **издан комплект пособий**, включающий в себя 5 руководств по воспитанию, образованию и развитию детей в каждой возрастной группе, 4 пособия с методическими рекомендациями по проведению различных занятий, а также 14 пособий для детей по всем основным направлениям развития: познавательное развитие, формирование элементарных математических представлений, речевое развитие, знакомство с изобразительным искусством, конструирование, художественный труд. Все пособия рекомендованы Министерством образования РФ.

5 методических рекомендаций для воспитателей содержат **методики, преследующие цели:**

- сформировать у детей математические представления, в том числе через такие понятия, как размер, цвет, количество;
- развить у детей навыки активной разговорной речи, обогатить их словарный запас и сформировать культуру речи;
- ознакомить детей с назначениями и функциями предметов, со связями между предметами и природными феноменами, дать представления о различных знаках и символах;
- вызвать у детей интерес к искусству, развить способность видеть, любить и понимать изобразительное искусство.

Серия «Радуга» включает в себя ряд пособий для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, нацеленных на формирование и развитие навыков говорения.

Развивающие книги «Познаю мир» для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста знакомят ребенка с назначениями и функциями предметов вокруг нас, со связью между вещами и явлениями природы, со знаками и символами.

Ряд развивающих книг «Моя математика», завершающийся книгой для детей старшего дошкольного возраста поможет сформировать представления о способах выражения количества через число путем счета и измерения, познакомить с арифметическими действиями.

Целый ряд учебно-наглядных пособий для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста дают представление об изобразительном искусстве, народном искусстве и детском творчестве.

Дидактические альбомы «Сделаю сам» для занятий по ручному труду с детьми среднего и старшего дошкольного возраста включают в себя материал по

конструированию и ручному труду. Игровые задания и забавные персонажи позволяют сделать занятия не только полезными, но и увлекательными.

Пособия-альбомы по художественному и ручному труду в детском саду и семье помогут развить фантазию и изобретательность детей. Малыши научатся работать с бумагой, заниматься конструированием, вышиванием, плетением и т. д. Основное внимание уделяется изготовлению игрушек, персонажей для настольного театра, подарков родным и друзьям. В книгу для воспитателей детского сада и родителей вошли рекомендации для организации увлекательных занятий по художественному и ручному труду с детьми в детском саду и семье.

Недавно вышло новое методическое пособие, посвященное проблемам работы с детьми в подготовительной группе «На пороге школы» авторов Т.Н. Дороновой, Т.И. Гризик и др.

Проходит время, но главные ценности, заложенные в программе «Радуга», остаются актуальными: здоровые и радостные дети, любознательные, самостоятельные и открытые для общения со взрослыми и сверстниками.

Литература

- Доронова Т.Н. (2007). *Природа, искусство и изобразительная деятельность детей: методические рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 3—6 лет по программе «Радуга»*. 6-е изд. М. Просвещение.
- Доронова Т.Н. (2006). *Сделаю сам: дидактический альбом для занятий по ручному труду с детьми старшего дошкольного возраста*. 5-е изд., переработанное. М.: Просвещение.
- Доронова, Т.Н., Гризик, Т.И. (2004). *На пороге школы: Методические рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 6-7 лет по программе «Радуга»*. М.: Просвещение.
- Доронова, Т.Н., Якобсон, С., Соловьева, Е., Гризик, Т., Гербова, В. (2003). *Радуга. Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада*. М.: Просвещение.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

6. Программа «Развитие»

Авторская группа под руководством Л.А. Венгер, затем О.М.Дьяченко.



Путь, который проходит ребенок в своем развитии в дошкольные годы, огромен. За это время он приобретает значительно больше, чем за всю последующую жизнь. На протяжении дошкольного детства «складывается» человек. Те изменения, которые происходят в развитии ума ребенка-дошкольника, удивительны и неуловимы. Тем не менее, это «удивительное» и «неуловимое» надо увидеть и понять. Иначе говоря, выделить наиболее существенные характеристики изменений в психике ребенка. Характеристики – это единицы, определяющие основные направления психического развития ребенка.

В программе такой характеристикой-единицей выступает **развитие способностей ребенка**. Л.А. Венгер считал способности ориентировочными действиями, которые образуются и проявляются тогда, когда ребенок использует существующие в культуре средства. В дошкольном детстве эти средства носят образный характер и представляют собой эталоны, схемы, модели, символы. **Программа опирается на развитие способностей ребенка, предполагает использование системы последовательно усложняющихся задач и широкое применение эталонов, схем, моделей и символов в качестве основного способа дошкольного обучения.**

О.М.Дьяченко предложила разделить способности на две большие группы. Деление это условно, но эффективно с точки зрения разграничения средств, используемых детьми при решении задач разных классов.

Первая группа – **способности к познанию действительности**, позволяющие ребенку с помощью таких средств, как схемы, модели, вычленив существенные для решения задачи наглядные, объективные связи между предметами, т.е. обобщить свой познавательный опыт. Например, ребенок использует план комнаты для того, чтобы найти определенный предмет в помещении, или применяет схему для постройки из предложенных деталей (кубиков, элементов Лего, киндеров и т.д.).

Вторая группа – **способности, позволяющие ребенку передать отношение к действительности с помощью обозначения символическими средствами смысла ситуации**. Эти средства дают возможность дошкольнику обобщить и выразить свой эмоционально-познавательный опыт. Например, в игре ребенок часто воспроизводит радость, гнев, огорчение, удовольствие с помощью символики, заключенной в мимике, жесте, возгласе и т.п. Средствами живописи (композиция, цвет, размер, форма) дошкольник передает свое отношение к изображаемому персонажу или событию.

Специальные развивающие задачи по освоению различных видов средств предлагаются ребенку в разделах программы в контексте дошкольных видов деятельности (игра, рисование, конструирование и т.д.). В теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) **особое значение придается ведущей деятельности**, которой в дошкольном детстве является **игра**. В ней ребенком «проживаются» определенные ситуации, соединяется его эмоциональный и познавательный опыт.

Большое внимание в программе уделено **развитию собственно познавательной деятельности ребенка и его творческих способностей.**

Один из выдающихся отечественных психологов – А.В.Запорожец считал дошкольные годы возрастом огромных возможностей, которые могут полностью проявиться в том случае, если целью дошкольного образования станет не ускорение (акселерация), а обогащение (амплификация) детского развития. Амплификация в первую очередь предполагает развитие способностей детей, становление активной, творческой личности ребенка.

Основным условием развития личности детей является наличие привлекательных видов деятельности, предоставление возможности проявлять инициативу, внимание и уважение со стороны взрослых к каждому ребенку и взаимоотношениям детей, подлинное сотрудничество взрослого с детьми.

Развивающие занятия активизируют **сотрудничество детей друг с другом.** Занятия построены таким образом, что предусматривают взаимодействие детей (распределение ролей, материала, функций и отдельных действий). Большое внимание уделяется детской индивидуальности: учитываются темп развития и деятельности отдельных детей, их предпочтения. И деятельность детей друг с другом, и взаимодействие воспитателя с детьми носят характер диалога и активного сотрудничества.

Программа «Развитие» разработана для четырех возрастных групп: младшей, средней, старшей, подготовительной.

Дети младшей группы занимаются самыми важными для их возраста видами деятельности – игрой, конструированием, рисованием. Кроме того, воспитатель читает им стихи, сказки, беседует о прочитанном. Большое внимание уделяется занятиям по сенсорике, на которых малыши, играя в дидактические игры, незаметно для себя овладевают такими свойствами окружающих предметов, как цвет, форма и величина.

В средней группе дети продолжают заниматься конструированием, рисованием и художественной литературой, но при этом решают более сложные задачи. Появляются новые виды занятий (по природе, математике и ориентировке в пространстве). Ориентировка в пространстве играет важную роль в развитии детей средней группы, поэтому малыши занимаются ею два раза в неделю. Занятия обычно проходят в форме интересных игр – ребята помогают кукле расставить мебель в кукольной комнате, рисуют планы спальни, отмечают на них спрятанные клады или, наоборот, ищут их.

В старшей и подготовительной группах продолжают такие занятия, как конструирование, рисование, ознакомление с произведениями художественной литературы, природой, ориентировка в пространстве, математика, однако появляются и новые виды (грамота и логика). Занятия по математике и грамоте носят не только узкопрагматический характер (научить чтению и счету), но и общеразвивающий (дети пробуют проводить звуковой анализ слова, сравнивать числа между собой и т.д.). Особое место занимает ознакомление с логическими отношениями – с помощью специальных приемов и средств (картинки, рисунки, схемы) ребята узнают о простейших логических операциях.

Кроме этих основных разделов в программе есть дополнительные (режиссерская игра, художественное конструирование, выразительное движение). Занятия по этим разделам могут проводиться в зависимости от желания детей и воспитателя.

В работе по программе предусмотрено также свободное время для проведения занятий по музыке и физической культуре.

Существует более сложный вариант программы - «Развитие» (**«Одаренный ребенок»**), направленный на работу с умственно одаренными детьми 5-7 лет (старшая и подготовительная группы детского сада). При этом одаренность детей дошкольного возраста характеризуется высоким уровнем овладения детскими видами деятельности, познавательной активности, развития умственных способностей. Эти способности характерны именно для дошкольного детства. Они проявляются в основном в области образных форм познания – наглядно-образного мышления и воображения.

Программа «Одаренный ребенок» включает в себя следующие виды занятий: ознакомление с пространством, логическими отношениями, художественной литературой, формирование элементарных математических представлений, развитие речи, грамота, конструирование, подготовка к игре, ознакомление с природой и элементарными физическими явлениями, изобразительным искусством.

Литература

- *Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста.* (1999). / Под ред. О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевой. М.: Гном – Пресс.
- *Одаренный ребенок.* (1997). /Под ред. О.М.Дьяченко. М.: Международный образовательный и психологический колледж.
- *Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Младшая группа.* (1999). / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Гном-Пресс.
- *Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Подготовительная к школе группа.* (1999). / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Гном и Д.
- *Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Средняя группа.* (1999). / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Гном-Пресс.
- *Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений. Старшая группа.* (2000). / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Гном и Д.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

7. ПРОГРАММА «ИСТОКИ»



Авторский коллектив: научные сотрудники центра "Дошкольное детство" им. А. В. Запорожца под руководством доктора педагогических наук Л.А. Парамоновой.

В данной программе **целостно определены содержание и характер современного педагогического процесса, направленного на развитие базиса личностной культуры у ребенка дошкольного возраста в детском саду.** Она реализует важнейший принцип гуманистической педагогики - диалога взрослого и ребенка, детей между собой, педагогов друг с другом, педагога с родителями. Являясь образовательной программой нового поколения, «Истоки» отражает непреходящее значение дошкольного детства, как исключительно важного, базового периода для последующего развития человека.

Основная цель программы

- формирование разносторонне развитой личности в возрасте от рождения до 7 лет, ее универсальных, в том числе творческих, способностей до уровня, соответствующего возрастным возможностям ребенка;
- обеспечение для каждого ребенка равного старта развития;
- сохранение и укрепление здоровья.

Программа строится в соответствии с дидактическими принципами воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Для каждого возрастного этапа в программе **выделены четыре ведущие линии развития: социальное, познавательное, эстетическое и физическое;** раскрываются особенности развития этих линий в младенческом, раннем, младшем и старшем дошкольном возрасте; задается иерархия основных видов деятельности (общение, предметная деятельность, игра). Игровой деятельности, как основной в развитии личности ребенка дошкольного возраста, в программе отводится особое место. Игра пронизывает все структурные компоненты программы и ее содержание в целом.

«Социальное развитие» характеризуется общением ребенка со взрослыми (родителям и воспитателями в детском саду и семье) и сверстниками, приобретающим на каждом возрастном этапе своеобразные формы. Общение и разнообразные виды детской деятельности - главные условия усвоения ребенком нравственных ценностей, национальных традиций, любви к своей семье и Родине, основа формирования его самосознания.

В «Познавательном развитии» выделяются следующие задачи: расширение и обогащение ориентировки ребенка в окружающем мире, формирование способов и средств познавательной деятельности, развитие способности видеть общее в единичном явлении и находить самостоятельное решение возникающих проблем.

«Эстетическое развитие» рассматривается в единстве формирования эстетического отношения к миру и художественного развития ребенка средствами искусства (музыка, художественная литература, изобразительное искусство). В основе художественного развития - формирование художественных способностей; детское творчество; интеграция различных видов деятельности.

В программе «Физического развития» заложены начала здорового образа жизни, физической культуры. Дети получают представления о собственном теле, учатся адекватно реагировать на изменение окружающей среды, что позволяет более сознательно относиться к своему здоровью, избегать опасности.

В программе выделены новые, самостоятельные разделы «Здоровье», «Речь и речевое развитие», «Мир, в котором мы живем», «Природа и ребенок», «Культура быта» и другие, которые ее существенно дополняют и обогащают. Так, в разделе «Здоровье» отражены современные представления о здоровье ребенка-дошкольника, содержатся примерные режимы дня в детском саду рекомендации по его организации.

В программе «Истоки» **выделено базовое и вариативное содержание образования.**

В базовую часть, наряду с задачами по каждому направлению развития ребенка, включены:

- характеристика возрастных возможностей детей;
- общие показатели развития;
- базисные характеристики личности;
- рекомендации по организации жизни детей в дошкольном учреждении, созданию предметно-развивающей среды, сотрудничеству детского сада с семьей, работе психолога в ДОУ.

Вариативные подходы к реализации программы предусматривают возможность корректировки содержания педагогического процесса с учетом конкретных условий работы детского сада.

Литература

- *«Истоки»: Базисная программа развития ребенка-дошкольника.* (1997). / Науч. ред. Л.А.Парамонова, А.Н.Давидчук, К.В.Тарасова и др. М.: Просвещение.
- *«Истоки»: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция.* (1995). / под ред. С.Л.Новоселовой, Л.Ф.Обуховой, Л.А.Парамоновой, К.В.Тарасовой. М.: Просвещение.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

8. ПРОГРАММА «ДЕТСТВО»



Авторский коллектив: преподаватели кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.)

«Детство» — комплексная образовательная программа, разработанная авторами с позиций гуманистической педагогики, личностно-деятельностного подхода к развитию и воспитанию ребенка-дошкольника. Она включает три части в соответствии с тремя ступенями дошкольного периода (младший, средний, старший дошкольный возраст).

Цель программы: обеспечение всестороннего развития ребенка в период дошкольного детства: интеллектуального, физического, эмоционального, нравственного, волевого, социально-личностного, - **через соответствующую его возрастным особенностям развивающую среду**. 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.).

Данная система развития строится **на основе практических видов деятельности, доступных ребенку**. В результате совершения их дети познают свойства и отношения объектов, чисел, величины и их характерные особенности, многообразие геометрических форм.

В программе представлены произведения устного народного творчества, народные игры, музыка и танцы, декоративно-прикладное искусство России. Педагогу предоставляется право самостоятельно определять сетку занятий, содержание, способ организации и место в режиме дня.

В программе выделен новый важный раздел: «Отношение ребенка к самому себе» (самопознание).

Все содержание программы условно объединяется вокруг **четырёх основных блоков:**

- **«Познание»** (помощь дошкольникам в освоении разнообразных доступных способов познания окружающего мира (сравнение, элементарный анализ, обобщение и др.), развитии их познавательной активности, познавательных интересов);
- **«Гуманное отношение»** (ориентация детей на доброжелательное, бережное, заботливое отношение к миру, развитие гуманных чувств и отношения к окружающему миру);
- **«Созидание»** (блок творчества: развитие самостоятельности как высшего проявления творчества);
- **«Здоровый образ жизни»** (воспитание двигательной культуры, привычки вести здоровый образ жизни)

Особый акцент в программе сделан на приобщение детей к миру природы, воспитание бережного отношения к природным объектам. Программа имеет полный комплект методического обеспечения.

Девиз программы "Детство": "Чувствовать - Познавать - Творить". Эти слова определяют три взаимосвязанных линии развития ребенка, которые пронизывают все разделы программы, придавая ей целостность и единую направленность.

Литература

- Логинова, В.И., Бабаева, Т.И., Ноткина, Н.А. и др. (1995). *Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду.* / Под ред. Т.И.Бабаевой, З.А.Михайловой, Л.М.Гурович. СПб.
- *План-программа образовательно-воспитательной работы в детском саду: Методическое пособие для воспитателей.* 1997. / Под ред. З.А.Михайловой. СПб.
- *Развернутое перспективное планирование по программе «Детство». Вторая младшая группа.* (2011). / авт.-сост. Т. Г. Кобзева [и др.]. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель.
- *Развернутое перспективное планирование по программе «Детство». Средняя группа.* (2011). / авт.-сост. Е. А. Мартынова, И. М. Сучкова. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель.
- *Развернутое перспективное планирование по программе «Детство». Старшая группа.* (2011). / авт.-сост. Е. А. Мартынова, И. М. Сучкова. Изд. 2-е. – Волгоград: Учитель.
- *Развернутое перспективное планирование по программе «Детство». Подготовительная к школе группа.* (2011). / авт.-сост. Е. А. Мартынова, И. М. Сучкова. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель.

Для поиска картинок ипользовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

9. ПРОГРАММА «КРОХА»



Авторский коллектив: Г.Г. Григорьева, Д.В. Сергеев, Н.П. Кочетова и др. (Нижегородского института развития образования).

"Кроха" - программа воспитания ребёнка от рождения до трёх лет, в которой раскрываются общие закономерности развития человека в раннем возрасте и даны рекомендации для полноценного развития малыша.

Цель программы — комплексное воспитание и развитие детей в возрасте до трёх лет.

Программа разработана в духе идей гуманизации семейного и общественного воспитания маленьких детей. Программа предусматривает разноуровневый, индивидуально-дифференцированный подход к ребёнку. В основе программы лежат принципы, признающие за ребёнком право быть личностью. Именно **развитие личностных качеств, таких, как самостоятельность, любознательность, инициативность, занимает центральное место в программе.** В качестве главных принципов выступают уважительное отношение к ребёнку, внимание к его потребностям, желаниям и интересам, развитие у него чувства собственного достоинства, самостоятельности.

Создание программы продиктовано современным состоянием воспитания детей раннего возраста. С одной стороны, до сих пор большинство родителей ориентируются на устаревшие представления о развитии детей первых лет жизни как о физиологическом созревании и во главу угла ставят обеспечение условий для физического развития ребёнка. Аспекты личностного развития, как правило, не осознаются и игнорируются. Вследствие этого огромные резервы психики маленьких детей остаются невостребованными. С другой стороны, некоторые родители и педагоги стремятся как можно раньше начать обучение чтению, математике и другим ненужным в раннем возрасте вещам и, не понимая закономерностей развития ребёнка, используют неадекватные методы, подходящие только для более старших детей.

Программа «Кроха» рассчитана на тех родителей и воспитателей, которые хотят получить углублённые знания в этой сфере.

Программа состоит из **нескольких разделов**, охватывающих наиболее важные стороны развития детей младенческого и раннего возраста. Многие из этих разделов для отечественных программ являются традиционными: физическое воспитание, охрана и укрепление здоровья, развитие движений, навыки самообслуживания, речевое развитие. Другие разделы отражают новые разработки в области педагогики (например, раздел, посвящённый экологическому воспитанию детей раннего возраста).

Впервые в рамках программы воспитания достаточно полно представлен раздел о психологической подготовке родителей к рождению ребёнка. Помимо традиционных медицинских советов, в интересной и доступной форме рассказывается об этапах внутриутробного развития ребёнка, делается акцент на том, как важно общаться с малышом ещё до его рождения.

Программа «Кроха» — программа нового поколения, несомненно, нужная и полезная родителям и воспитателям.

Литература

- *Кроха: программа воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошкольных учреждений.* (2010). / Под ред. Т. В. Лавровой. М.: Просвещение.
- *Кроха: программа по воспитанию и развитию детей до трех лет.* (2001). / Научный редактор Г.Г. Григорьева. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

Задания к теме 7

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Изучите более подробно одну из вариативных программ (можно выбрать как программу, представленную в лекционном курсе, так и иную). Сделайте ее письменный анализ по следующему плану:
 - Название, авторы программы.
 - Теоретические основы (концептуальные положения) изучаемой программы.
 - Цели программы. Задачи развития, воспитания и обучения детей в соответствии с данной программой.
 - Структура программы. Характеристика ее основных компонентов.
 - Методическое обеспечение программы.
 - Отличительные особенности данной программы.
 - Соответствие изучаемой программы основным положениям *Государственной учебной программы детского дошкольного учреждения Эстонии.*
 - Субъективная оценка достоинств и спорных позиций изучаемой программы.
3. Вышлите анализ в виде приложенного файла в разделе *Задания к сроку*, указанному в *Плане действий.*

Критерии оценивания

При оценке анализа будут учтены следующие критерии:

- точность и правильность представленного анализа;
- способность анализировать информацию;
- способность объяснить альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему;
- способность формулировать и аргументировать собственные суждения;
- способность прийти к сбалансированному заключению.

Максимальное количество баллов при оценивании – 10.

Тема 8. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СО ШКОЛОЙ

1. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ



Одной из задач дошкольного учреждения является подготовка детей к школе. Переход ребенка в школу - качественно новый этап в его развитии. Этот этап связан с изменением «социальной ситуации развития», с личностными новообразованиями, которые Л.С.Выготский назвал «кризисом 7 лет». Результатом подготовки является готовность к школе. Эти два термина связаны между собой причинно-следственными отношениями: **готовность к школе непосредственно зависит от качества подготовки.**

Психологи и педагоги выделяют общую и специальную готовность к обучению в школе. Следовательно, **в дошкольном учреждении должна осуществляться общая и специальная подготовка.**

Под **специальной подготовкой** понимается приобретение ребенком знаний и умений, которые обеспечат ему успешность овладения содержанием обучения в первом классе школы по основным предметам (математика, чтение, письмо, окружающий мир).

В содержание понятия **общая подготовка** (и готовность) входит психологическая, нравственно-волевая, физическая подготовка.

Между обозначенными направлениями подготовки и готовности существует тесная, взаимообуславливающая результат связь. Поэтому очень важно, чтобы педагог хорошо знал специфику работы по каждому направлению и вместе с семьей помогал ребенку достичь готовности к школе.

Рассмотрим, каковы содержание и особенности каждого направления.

Специальная подготовка к школе

Изучение программы первого класса школы показывает, что успешно овладеть ею сможет тот ребенок, который уже располагает определенным запасом знаний по школьным предметам, научился читать (см. *Направления учебной деятельности в Государственной учебной программе детского дошкольного учреждения*). Учитель будет опираться на эти познания ученика и развивать их, обогащать. Знания, таким образом, составляют основу для начала обучения по специальным предметам.

Однако было бы неверно специальную подготовку к обучению в школе понимать лишь как количественное накопление знаний. Чем больше знает (запомнил), тем лучше будет учиться? К сожалению, все не так просто. У ребенка-дошкольника хорошая память. Он быстро и много запоминает, может воспроизвести то, что запомнил. Но одной памяти для успешного обучения мало. Важнее наличие умений сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т.е. необходим определенный уровень развития познавательных процессов. Умение считать до 100 еще не говорит о будущих успехах по математике. И даже умение

читать (складывать буквы в слова) еще не гарантия хороших результатов по чтению и письму.

Важны осознанность этих знаний и умений, понимание причинно-следственных связей и закономерностей, способность выделять и удерживать учебную задачу.

Итак, чтобы дети были интеллектуально подготовлены к школе, необходимо дать им определенные знания, выстроенные в систему, обеспечить достаточный уровень мыслительной деятельности. Следует также развивать у ребенка любознательность, познавательные интересы и способность осознанно воспринимать новую информацию.

Общая подготовка детей к школе

При переходе в школу меняются образ жизни ребенка, его социальная позиция. Новая социальная позиция требует умений самостоятельно и ответственно выполнять учебные обязанности, быть организованным и дисциплинированным, произвольно управлять своим поведением и деятельностью, знать и соблюдать правила культурного поведения, уметь общаться с детьми и взрослыми.

Недооценка необходимости общей подготовки к школе приводит к формализации процесса обучения, к снижению внимания к решению главной задачи - формированию личности ребенка. Нередки случаи, когда при хорошей интеллектуальной готовности ребенок все же плохо учится. Значит, причину следует искать в дефектах не специальной готовности к обучению в школе, а общей.

Прежде всего надо, чтобы ребенок физически был готов к смене образа жизни и занятий. **Физическая готовность к школе** предполагает: общее крепкое здоровье, низкую утомляемость, работоспособность, выносливость. Ослабленные дети будут часто болеть, быстро утомляться, их работоспособность будет падать - все это не может не отразиться на качестве обучения и состоянии здоровья. Поэтому уже с раннего возраста ребенка воспитателю и родителям следует заботиться о его здоровье, формировать выносливость.

В содержании **социально-психологической, нравственно-волевой** готовности к школе можно выделить следующие компоненты: готовность к учению (обучению) и готовность к новому образу жизни.

Готовность к учению (обучению) предполагает наличие определенного уровня развития самостоятельности. Исследованиями установлено, что самостоятельность начинает формироваться уже с младшего дошкольного возраста и при внимательном отношении взрослых к этой проблеме она может приобрести характер довольно устойчивых проявлений в разнообразной деятельности.

Возможно и формирование ответственности. Старшие дошкольники способны ответственно относиться к заданиям, которые им предлагает взрослый. Ребенок запоминает поставленную перед ним цель, способен удерживать ее довольно долго и выполнять. Для того чтобы быть готовым к учению, ребенку надо уметь доводить дело до конца, преодолевать трудности, быть дисциплинированным, усидчивым. И эти качества, по данным исследований и практики, успешно формируются к концу дошкольного возраста.

Непременной характеристикой готовности к обучению служат наличие интереса к знаниям, а также способность к произвольным действиям.

Готовность к новому образу жизни предполагает умение устанавливать положительные взаимоотношения со сверстниками, знание норм поведения и

взаимоотношений, умение общаться с детьми и взрослыми. Новый образ жизни потребует определенных личностных качеств, таких, как честность, инициативность, умелость, оптимизм и др. При установлении взаимоотношений с одноклассниками дети не всегда умеют без конфликтов и обид отстаивать свою точку зрения, не заискивать перед другими, но и не противопоставлять себя другим. Эта наука дается ребенку нелегко, но, как показывают исследования, в дошкольном детстве можно заложить ее фундамент.

Перечисленные выше характеристики социальной, нравственно-волевой готовности формируются постепенно в процессе всей жизни ребенка от рождения до 7 лет в семье и дошкольном учреждении на занятиях и вне их.

Готовность к учению логично формировать путем сближения дошкольных и школьных форм организации и методов обучения в предшкольный год. Конечно, не следует превращать детский сад в школу, но должно быть общее: обязательность, систематичность проведения занятий. Это вырабатывает стереотип поведения, создает психологическую установку на обязательность обучения; аналогичными могут быть и отдельные методы, приемы (игровые); могут совпадать и отдельные требования к детям: отвечать по-одному, не мешать товарищам, слушать их ответы, выполнять задание педагога и др. Однако еще раз подчеркнем, что превращать занятие в урок недопустимо.

С точки зрения нравственно-волевой подготовки к школе важно обратить внимание на интерес ребенка к занятиям, на то, что рождает желание заниматься. Желанию заниматься способствуют такие факторы: возможность удовлетворения потребности в познании; наличие трудностей, связанных с содержанием, объемом, способами выполнения задания; возможность эти трудности преодолевать и получать положительную оценку взрослого

Стимулом нравственно-волевого развития служат соподчинение мотивов, введение мотивов общественной пользы.

Подготовка к новому образу жизни происходит в повседневной жизни, где закрепляются нравственные нормы, создаются условия для практики морального поведения. Говорить о социальной (в том числе и нравственно-волевой) готовности к школе допустимо только тогда, когда необходимые качества сформированы прочно и могут быть перенесены ребенком в новые условия.

Психологическая готовность к школе предполагает также сформированность мотива учения. Известно, что интерес к школе у детей проявляется очень рано. Происходит это под влиянием наблюдений за старшими детьми-учениками, рассказов взрослых о школе как о привлекательной для ребенка перспективе его развития; действует также эффект «привлекательного неизвестного». Отвечая на вопрос, почему им хочется в школу, дети даже старшего дошкольного возраста зачастую отвечают: «Потому что мне купят ранец»; «Потому что там мой брат учится»; «Мы будем там как большие ребята играть на поле в футбол» и т. п. Среди этих мотивов нет главного - мотива учения («Хочу многому научиться»; «Хочу научиться читать, писать, решать задачи» и т. п.). Лишь появление таких мотивов может свидетельствовать о психологической, мотивационной готовности ребенка к обучению в школе. Формируются такие мотивы постепенно. Они «вырастают» из прочных познавательных интересов, умения прилагать усилия для получения новых знаний и подкрепляются положительной оценкой взрослых.

Итак, подготовка к школе должна быть разносторонней и начинаться задолго до фактического поступления детей в школу.

Подготовка ребенка к школе осуществляется двумя институтами воспитания - семьей и дошкольным учреждением. Только совместными усилиями можно получить

желаемый результат. Но диагностику готовности должны проводить специалист-психолог и педагог по специально подобранным, научно обоснованным и проверенным методикам. Если же этим ответственным делом занимается дилетант - человек, не имеющий нужной квалификации и подготовки, то можно причинить ребенку вред, недооценив или переоценив уровень его развития.

Литература

- Ананьева Т.В. (2011). *Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению*. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС».
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- *Материалы для диагностики психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе: Методическое пособие*. (2012). / Авт.-сост. Л.В. Пасечник. М.: АРКТИ.
- *Образование старших дошкольников в преемственности с начальной школой как стратегическое направление развития образования России*. (2008). // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 4-5 июня 2008 года. / Сост. Н.А. Песняева. М.: АПКППРО.
- *Преемственность между дошкольной и начальной ступенью образования: (теория и практика): Сборник научных трудов*. (2005). / Сост. И.А. Дядюнова. – М.: АПКППРО.

Для поиска картинок использовался ресурс <http://www.google.com/imghp>

2. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ И ШКОЛОЙ

В дошкольном учреждении ведется целенаправленная работа по установлению преемственности между детским садом и школой. Эта работа имеет следующие направления: содержание, методы и формы обучения.

Детский сад и школа составляют единый совместный план, целью которого и является конкретизация работы по названным трем линиям. План включает в себя две части:

- содержание совместной работы воспитателя и учителя;
- ознакомление детей со школой.

Совместная работа воспитателя и учителя

Воспитатель подготовительной группы и учитель первого класса знакомятся с работой друг друга, с условиями, в которых находятся и будут находиться дети. Воспитатель помогает учителю узнать детей, их индивидуальные особенности, склонности, интересы. Наблюдая детей в течение нескольких лет, воспитатель может посоветовать учителю, какие методы воспитания и обучения наиболее приемлемы по отношению к тому или иному ребенку. Он расскажет о положительных и отрицательных сторонах семейного воспитания.

Такая информация, если она не носит предвзятого характера, будет очень полезна учителю, сократит для него время знакомства с новыми учениками. Учителю полезно самому понаблюдать за детьми еще в тот период, когда они посещают дошкольное учреждение, соотнести свои впечатления с мнением воспитателя, обсудить их. Учитель же поможет воспитателю заметить, на какие стороны подготовки детей к школе следует обратить особое внимание.

Планом совместной работы могут предусматриваться взаимное посещение школы и детского сада учителем и воспитателем с целью ознакомления с формами, методами работы, участие в педагогических советах, взаимное консультирование, совместное проведение родительского собрания воспитателем и учителем, организация конференций, изучение программ воспитания в дошкольном учреждении и программы первого класса школы и др. Очень полезно посещение воспитателем школы в тот период, когда его бывшие воспитанники уже станут первоклассниками. Воспитатели, любящие детей, как правило, долго не теряют своих питомцев из виду и наблюдают за их успехами не только в первом классе.

Таким образом, важнейшим условием эффективности работы по налаживанию преемственных связей между детским садом и школой является доброжелательный деловой контакт между воспитателем и учителем.

Ознакомление детей со школой

Вторая часть плана - ознакомление детей со школой. Воспитатель намечает посещение детьми подготовительной группы той школы, в которой они предположительно будут учиться. Но если даже не все дети поступят именно в эту школу, такая экскурсия будет полезна для них. Первое посещение можно провести 1 сентября. Дети вместе с воспитателем наблюдают за торжественной церемонией первого дня нового учебного года. Может быть, среди первоклассников будут знакомые дошколятам бывшие выпускники детского сада. После посещения школы можно поговорить с детьми о том, что такое событие ждет и их в следующем году.

Создавшийся эмоциональный настрой поддержит организованная воспитателем встреча детей в детском саду с начинающими школьниками.

Новое посещение школы может уже непосредственно быть связано с содержанием учебной работы в школе. При этом совсем необязательно сразу вести детей на урок. Лучше познакомить их с библиотекой. А в дальнейшем приводить туда детей систематически - брать книги и читать в детском саду, иногда предлагать тихо посидеть в читальном зале и посмотреть, как читают книги ученики. Можно посетить спортивный зал во время урока и понаблюдать за учениками, а потом когда-то провести там физкультурное занятие. Если в школе есть актовый зал, где проходят спектакли для детей, можно посетить и их. Полезно также зайти с детьми в пустой класс, разрешить им посидеть за партой. В мае беседу с детьми о школе может провести учитель. Вся эта работа равномерно распределяется в течение года. Ее не должно быть много. Нужно оставить детям возможность что-то еще узнавать и потом. Ребенок не должен бояться нового здания, но и не должен настолько привыкнуть к нему, чтобы пропал эффект новизны, неожиданности, привлекательности.

Литература

- *Детский сад и Школа Будущего: основы сотрудничества и партнерства.* (2011). / Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера.
- *Инновационная образовательная модель «Начальная школа - детский сад»: программа развития, планирования занятий, ключевые дела.* (2012). / Авт.-сост. Н. З. Медведева, Т. В. Москвина, Т. П. Симакова. - Волгоград: Учитель.
- Козлова С.А., Куликова Т.А. (2002). *Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений.* - 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия.
- Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Толстикова С.Н. (2010). *Детский сад Будущего: Методическое пособие.* / Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера.
- *Образование старших дошкольников в преемственности с начальной школой как стратегическое направление развития образования России.* (2008). // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 4-5 июня 2008 года. / Сост. Н.А. Песняева. М.: АПКППРО.
- *Преемственность между дошкольной и начальной ступенью образования: (теория и практика): Сборник научных трудов.* (2005). / Сост. И.А. Дядюнова. - М: АПКППРО.

Задания к теме 8

1. Изучите теоретический материал по теме.
2. Ответьте на вопросы для самопроверки.
 - Какова структура готовности ребенка к обучению в школе?
 - Каково значение специальной готовности ребенка к обучению в школе?
 - Какие компоненты входят в общую готовность к обучению в школе?
 - Каковы формы совместной работы детского дошкольного учреждения и школы по подготовке детей к школе?