Содержание

[1.Дошкольная педагогика как наука 3](#_Toc32845118)

[2. Взаимодействие дошкольной педагогики с другими науками 6](#_Toc32845119)

[3. Основные категории и методы дошкольной педагогики 8](#_Toc32845120)

[4. Эмпирический этап развития педагогики 14](#_Toc32845121)

[5. Этап формирования дошкольной педагогики 15](#_Toc32845122)

[6. Современный этап дошкольной педагогики 16](#_Toc32845123)

[7. Современная педагогическая концепция целостного развития дошкольной педагогики 18](#_Toc32845124)

[8. Личность педагога в истории дошкольной педагогики 24](#_Toc32845125)

[9. Психолого-педагогические условия развития, воспитания и обучения детей 30](#_Toc32845126)

[10. Закономерности и особенности развития ребенка в дошкольном детстве 36](#_Toc32845127)

[Список использованной литературы 39](#_Toc32845128)

# 1.Дошкольная педагогика как наука

Дошкольная педагогика - многозначный термин. Под ним понимается:

- особая специфическая область общественной жизни, которая во многом отражает идеологию развития общества, при этом специфика дошколь­ной педагогики определяется в первую очередь своеобразием возраста детей (дошкольным) и отношением общества к детям данного возраста;

- наука о воспитании, обучении и образовании детей от рождения до поступления в школу;

- отрасль возрастной педагогики, изучающая закономерности развития, воспитания и элементарные формы обучения детей в возрасте, пред­шествующем поступлению в школу.

Родоначальником дошкольной педагогики как важной отрасли педагоги­ческой науки является Я. А. Коменский. В его книге «Материнская школа» впервые была представлена система дошкольного воспитания. Многие положения теории Коменского актуальны и для современной педагогики.

Как и любая другая наука, дошкольная педагогика имеет свой предмет изучения и категориальный аппарат. Предмет - это то, на что направлена мысль, что составляет ее содержание. Предметом дошкольной педагогики как науки является изучение закономерностей воспитания и обучения детей как явления общественной жизни от рождения до поступления в школу.

Современная дошкольная педагогика изучает: процесс воспитания и обучения, его цели, задачи, содержание, формы организации, методы, приемы и средства осуществления; влияние этого процесса на развитие ребенка, формирование его личности. Дошкольная педагогика выполняет и прикладную функцию - занимается разработкой новых, более совершен­ных программ и методов воспитания и обучения. Будучи наукой социаль­ной, дошкольная педагогика теснейшим образом связана с требованиями современного общества в области образования подрастающего поколения. Несомненна прогностическая роль дошкольной педагогики, посколь­ку она изучает тенденции и перспективы развития системы образования, организации воспитания. На основе научного прогноза создаются новые концепции воспитания, разрабатываются стандарты образования, изуча­ются теоретические основы и технологии воспитания детей в условиях семьи и дошкольного учреждения, исследуются особенности образова­тельного процесса в дошкольных учреждениях разных видов, в том числе и альтернативных.

Основными задачами дошкольной педагогики выступают:

- разработка и содержание личностно-ориентированного образования и воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях и в се­мье;

- обоснование видов творческой деятельности детей и возможностей ее организации таким образом, чтобы при поступлении в школу они не теряли того творческого потенциала, который приобрели в детском саду;

- обоснование закономерностей воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста;

- на основе изученных закономерностей - разработка педагогических технологий, методов и приемов педагогического воздействия на детей.

Дошкольная педагогика как наука тесно связана с другими науками о человеке: философией, психологией, анатомией и физиологией, отрасля­ми медицинских наук и другими науками.

Таким образом, на современном этапе развития общества решение проблем воспитания, обучения, образования силами одной педагогики не даст желаемого результата, требуется межотраслевой научный подход к ним.

Дошкольная педагогика оперирует такими категориями, как воспитание, развитие, формирование, образование, детство.

Категория (от греч. kategoria - высказывание; признак) — научное понятие, выражающее наиболее существенные свойства и отношения определенного явления действительности.

Формирование - процесс становления личности ребенка в результате объективного влияния наследственности, среды, воспитания и собственной активности личности.

Под развитием понимается процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием факторов внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых. Развитие - это процесс движения, изменения, переход от старого к новому качественному состоянию.

Воспитание — (в социальном смысле) понимается как социальное явление, функция общества, которая заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни. Воспитание (в широком педагогическом значении) - процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателя и воспитуемых. Воспитание (в узком педагогическом значении) - специальная воспитательная деятельность, имеющая целью формирование определенных качеств, свойств и отношений человека.

Обучение детей дошкольного возраста - это специально организованный процесс взаимодействия воспитателя и детей, направленный на развитие познавательных способностей, передача им в доступной форме знаний, умений, навыков, действий, предусмотренных программой воспитания и обучения, а также развитие любознательности и познавательной активности.

Образование как процесс - освоение в учреждениях дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений; как результат - достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений; как система - совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Детство - этап в развитии человека, предшествующий взрослости; характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций.

# 2. Взаимодействие дошкольной педагогики с другими науками

В процессе своего становления и развития дошкольная педагогика находилась во взаимосвязи со многими науками.

Основной наукой, оказавшей влияние на возникновение педагогики, в том числе и дошкольной, является философия. Философия является фундаментом педагогики, так как именно философы впервые задались вопросом воспитания и обучения подрастающего поколения.

На протяжении долгого времени педагогика была отраслью философии, и только в 17 веке Я. А. Коменский выделил ее в отдельную, самостоятельную науку. Процесс воспитания детей дошкольного возраста предусматривает воспитание нравственных качеств и компетенций, в связи с чем, дошкольная педагогика находится во взаимосвязи с такими науками как этика и эстетика.

Помимо этого, дошкольная педагогика опирается на знания, которые содержаться в таких науках как математика, история, экология и т.д.

Все эти науки «делятся» знаниями и открытиями с дошкольной педагогикой и способствуют насыщению воспитательно-образовательного процесса актуальной и современной информацией.

Для того, чтобы лучше разбираться в биологической и социальной сущности ребенка, дошкольная педагогика опирается на анатомию и физиологию. Для дошкольной педагогики наибольшее значение, в изучении вопросов воспитания и обучения, имеет возрастная физиология.

Благодаря возрастной физиологии раскрываются основные принципы становления и развития организма ребенка. Невозможно без этих знаний организовать и реализовать эффективный воспитательно-образовательный процесс и иные воспитательные мероприятия с детьми дошкольного возраста.

На сегодняшний день наиболее тесная связь дошкольной педагогики прослеживается с психологией, а именно, с возрастной психологией. Возрастная психология исследует закономерности протекания развития психических процессов у ребенка, помогая дошкольной педагогике ориентироваться в возможностях и потребностях детей, а также их восприимчивости к различного рода воздействиям.

Взаимосвязь с социальной психологией обусловлена тем, что ребенок является социальной личностью, то есть его развитие и воспитание должно осуществляться в рамках социума. Только в этом случае можно воспитать полноценную личность, способную жить и работать в обществе.

Интеграция психологических и педагогических наук способствовала возникновению таких пограничных отраслей как: педагогическая психология: занимается изучением особенностей протекания психологических процессов у детей во время воспитания; психопедагогика: изучает психологические закономерности воспитательного воздействия на формирование личности ребенка;

Процесс воспитания должен быть направлен на всех детей без исключения, в том числе и на детей с нарушениями. Именно поэтому дошкольная педагогика находится во взаимосвязи с коррекционной педагогикой, которая занимается развитием детей с различными видами нарушениями.

Через коррекционную педагогику, дошкольная педагогика связана с блоком таких медицинских наук как терапия, психиатрия, психогигиена и т.д.

Возникает новая область лечебная педагогика, призванная разработать специальную систему обучения и воспитания детей, часто болеющих, недомогающих.

 Педагогика усилила свои взаимосвязи с генетикой, кибернетикой, информатикой.

Этнопедагогика – наука предметом изучения которой является народная педагогика различных этносов.

# 3. Основные категории и методы дошкольной педагогики

В дошкольной педагогике как науке были выявлены объективные связи (закономерности и законы) между факторами и процессами, составляющими предмет изучения. Напомним, что в современной интерпретации предмет дошкольной педагогики — это компоненты педагогического процесса как процесса образования и воспитания: его цель и задачи, содержание и формы, методы и средства, их своеобразие. Теперь охарактеризуем взаимосвязи и закономерности, которые отражают специфику предмета дошкольной педагогики как науки и своеобразие ее методов.

Определимся с основными терминами.

1 Категории — наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства, суждения и определения.

Социализация (от лат. socialis — общественный) — процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Социализация вмещает усвоение определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющей человеку функционировать в качестве полноправного члена общества. Включает как целенаправленные воздействия на личность (воспитание), так и стихийные (неосознанные). Излишняя социализация, по мнению Л. Кольберга, ведет к потере уникальности, поэтому она неразрывно связана с индивидуализацией — приобретением все большей самостоятельности, автономности личности, с возможностью более полного самовыражения и самораскрытия. Единство социализации и индивидуализации в современных педагогических концепциях рассматривается как основной путь развития личности в онтогенезе.

Развитие трактуется следующим образом:

1) закономерное качественное и количественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное;

2) процесс и результат качественных и количественных изменений в психике человека, которые характеризуют ее переход от низших к высшим уровням; цель и результат воспитания.

Воспитанию можно дать следующие определения:

1) передача накопленного опыта от одного поколения к другому (в широком социальном смысле);

2) направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов (семья, образовательное учреждение, средства массовой информации, искусство и т.д.) с целью формирования у него определенных знаний, взглядов, нравственных ценностей, подготовки к жизни (в узком социальном смысле);

3) специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств (в широком педагогическом смысле);

4) процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (в узком педагогическом смысле).

Обучение определяется следующим образом:

1) в широком смысле — процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; совместная деятельность ребенка и взрослого, направленная на усвоение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры и способов действий с ними;

2) в узком смысле — создание условий для специально организованных форм работы с детьми и для нерегламентированной детской деятельности, основанных на программах, методах и технологиях, обеспечивающих усвоение знаний и овладение способами действий ребенка, развитие способностей детей. «Обучать — это вдвойне учиться» (Ж. Жубер).

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» обучение определяется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся но овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».

Образование [2] — это:

1) ведущий механизм присвоения социального опыта; процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. Современное понимание образования предполагает овладение социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру;

2) непрерывная система последовательных ступеней обучения, на каждой из которых действуют государственные, негосударственные, муниципальные образовательные учреждения разных видов;

3) процесс и результат обучения, выражаемый в объеме систематизированных знаний, умений и навыков, которыми овладел обучаемый, степени развитости способностей личности и самостоятельного решения проблем в разных сферах жизнедеятельности на основе использования различных средств социального опыта.

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

Первый уровень, первая ступень образования — это дошкольное образование. Под ним понимается образование, получаемое воспитанниками в сети дошкольных образовательных учреждений или под руководством родителей, являющихся первыми педагогами и обязанных заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в процессе его воспитания и обучения.

Воспитание — ведущая функция дошкольной педагогики. При этом выдающиеся педагоги прошлого выделяли идеальную и реальную цели воспитания (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтес - сори, К. Д. Ушинский, К. Н. Венцель, Н. К. Крупская и др.). В качестве идеальной цели воспитания сегодня в рамках гуманистически ориентированной педагогики обозначается разностороннее и гармоничное развитие личности ребенка[3]. Это определяет основную задачу дошкольной педагогики — разработка содержания и методов воспитания и образования детей дошкольного возраста, обеспечивающих разностороннее гармоничное развитие их природных сил и возможностей, духовности и человечности.

Определимся с содержанием дошкольного образования.

Содержание образования — определяющая сторона образования, которая представляет единство и целостность всех его составляющих частей, свойств, внутренних процессов, связей, тенденций и противоречий. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется следующими программами: комплексными и парциальными программами воспитания и обучения детей в детском саду, рекомендованными к использованию Министерством образования и науки РФ;

образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

В свою очередь, опосредованное ими содержание воспитания и обучения включает два компонента:

— содержание воспитательной и обучающей деятельности;

— содержание воспитывающих и обучающих влияний образовательной деятельности в целом[5].

Каждому из них соответствует своя система принципов (от лат. principium — основа, первоначало).

Основные принципы воспитания можно систематизировать в три группы[6]:

1. Содержательно-целевые или ценностно-содержательные — это группа принципов, которые определяют требования к целям и содержанию воспитания, общие подходы к воспитанию: принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности, принцип направленности воспитания на развитие культуры, ценностей общества, норм поведения (принципы воспитания в процессе освоения культуры, единства воспитания и культуры); принцип связи воспитания с жизнью и трудом.

2. Собственно педагогические или методические, технологические принципы — определяют требования к методам воспитания, технологии и технике педагогического и воспитательного воздействия: принцип воспитания в деятельности; принцип воспитания с опорой на активность личности; принцип воспитания в коллективе и через коллектив; принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самодеятельностью воспитуемых; принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; принцип воспитания с опорой на положительные качества человека.

3. Социопсихологические принципы — это принципы, которые определяют некоторые социальные и психологические условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип единства требований детского сада и семьи, семьи и общества.

Принципы обучения представляют собой основополагающие положения, которые определяют систему требований к содержанию, организации и методике обучения.

К основным принципам обучения относят сознательность, активность и самостоятельность в обучении, его наглядность, систематичность, последовательность и комплексность в обучении, обучение на высоком уровне трудности, прочность овладения знаниями, умениями и навыками, групповой и индивидуальный подход в обучении.

В зависимости от содержания — от каждого направления развития личности — дифференцируются средства воспитания и обучения ребенка.

Средства воспитания классифицируются на следующие:

1) методы воспитания, которые выступают компонентами воспитательного процесса. Кроме методов, существуют и другие средства воспитания, с которыми методы тесно взаимосвязаны и применяются в единстве. Например, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, средства массовой информации — необходимое подспорье для эффективного применения методов;

2) различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая);

3) педагогическая техника (речь, мимика, движения);

4) средства, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность воспитателей и воспитанников. Значение этих факторов незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы, в противном случае их влияние на выбор методов воспитания может стать определяющим. Так, отсутствие необходимых наглядных пособий вынуждает воспитателя корректировать методы, и обходиться тем, что имеется.

Средства обучения — все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания обучаемых (обучающихся) детей.

Таким образом, средства воспитания и обучения не являются равнозначными понятиями. Это же относится к методам воспитания и обучения.

Методы воспитания — научно обоснованные способы достижения воспитательной цели; совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий.

Методы воспитания делятся на следующие группы:

1) методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, пример и т.д.);

2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации);

3) методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

Последняя группа методов, в свою очередь, делится на методы, соответствующие индивидуальному, типологическому и топологическому подходу к формированию мотивации у дошкольников. Среди них рассматривают следующие методы:

— стимулирующие познавательный интерес;

— стимулирующие творческий характер деятельности;

- направленные на создание соревновательных ситуаций;

- учитывающие эмоциональное воздействие на ребенка (например предвосхищающая результат деятельности положительная оценка или сопереживающая критика);

- направленные на создание и развитие игровой ситуации на занятии.

Методы воспитания, которые используются в детском саду и семье,

отличаются и по своему набору, и, что особенно важно, по содержанию, а следовательно, по психологической сущности, эффективности воздействия на ребенка. В семейных методах воспитания отсутствует печать преднамеренности, свойственная детскому саду, зато наблюдается больше естественности, обращенности к конкретному ребенку, имеющему свой жизненный опыт, определенные привычки, пристрастия и интересы. В свое время И. Г. Песталоцци отметил, что «семья учит жизни делом, а не словом».

Методы обучения — способы совместной работы обучающего и обучаемых, организации познавательной деятельности ребенка, ведущие его от незнания к знанию, от неумения к умению и позволяющие ему усвоить конкретное содержание образования.

Методы обучения характеризуются тремя признаками: каждый из них обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Традиционно они делятся на словесные, наглядные, практические, игровые методы.

В классификации В. Оконь выделяются следующие методы:

«подающие» методы (ориентированные на усвоение материала и описывающие содержание материала, подлежащего усвоению);

«проблемные» методы (ориентированные на исследовательскую позицию ребенка и объясняющие содержание материала, подлежащего усвоению);

«экспонирующие» методы (ориентированные на эмоциональные переживания ребенка и оценивающие содержание материала, подлежащего усвоению);

 «практические» методы (ориентированные на активную позицию ребенка и формирование оперативной стратегии деятельности).

Среди методов обучения в отдельную группу выделяются методы контроля за эффективностью обучения — группа методов обучения, которые устанавливают четкие, но достижимые стандарты поведения и деятельности детей. Могут быть прямыми и косвенными; осуществляться как самим педагогом, так и с помощью формирования коллективного мнения детей и родителей.

Необходимо отметить, что кроме методов воспитания и обучения, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, среди методов дошкольной педагогики как науки выделяются собственно исследовательские методы.

Методы педагогического исследования — система методов научнопедагогического исследования теоретического характера: анализ, синтез, абстрагирование, моделирование, конкретизация теоретических знаний;

эмпирического характера: наблюдение, эксперимент, беседа, анкетирование, интервьюирование, тестирование, изучение документации, передового опыта педагогов.

Классификация методов (по Б. А. Ананьеву) включает следующие методы:

1. Организационные:

— сравнительный (сравниваются параметры, результаты, выявляются закономерности);

— лонгэтюдный (многократное обследование по заданным параметрам с помощью одних и тех же методик одной и той же группы испытуемых на протяжении длительного времени);

— комплексный (разделение функций между исследователями в исследовательской группе).

2. Эмпирические:

— обсервационные: тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа;

— экспериментальные; констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент;

— нраксиметрические и др.

3. Методы обработки данных:

— количественный (статистический анализ, метод математической статистики);

— качественный (описание типичных случаев и исключений).

4. Интерпретационные методы:

— генетический (в характеристиках развития);

— структурный (устанавливает «горизонтальные» связи).

Благодаря исследовательским методам и средствам развития дошкольной педагогики как науки возможен прогноз ее развития и определение тенденций воспитания и обучения человека будущего.

# 4. Эмпирический этап развития педагогики

Первые воспитательные системы применялись еще во времена античности (VI-V вв. до н.э.). В то время существовали различные спартанские, афинские, римские школы, отличавшиеся между собой содержанием, целями и методами и обучения.

 В эмпирическом этапе развития дошкольной педагогики можно выделить следующие стадии:

Первая стадия. Античный период. Основной задачей воспитания философы античности считали развитие в подрастающем поколении положительных и добрых черт характера, уважения к наставникам, старшим, законопослушания, подавление дурных наклонностей. Данные постулаты прошли проверку временем до наших дней. Наиболее яркие представители: Демокрит (основой акцент делал на развитии умственных способностей, на формирование умений говорить и мыслить); Сократ предложил вопросно-ответный метод обучения; Аристотель разработал учение о дианоэтических добродетелях, считал необходимым освоение опыта и знаний предшествующих поколений, писал, что до пятилетнего возраста в развитии ребенка главное значение имеют игровая деятельность, физическое здоровье и развитие речи.

Вторая стадия. Развитие педагогической мысли в эпоху рабовладельческого строя и феодализма. В западных странах педагогическая система формировалась на основе применения элементов спартанского и афинского воспитания, школ греческой культуры, системы христианско-католического и иезуитского образования. Идеи обучения и воспитания детей имели главным образом религиозный аспект, и подавались через церковную проповедь.

Наибольшее распространение в Средние века получили идеи нравственного воспитания и развития. И. Златоуст говорит о необходимости противопоставления авторитарному давлению на личность ребенка увещевания, совета и предостережения. Патриарх Фотий указывает, что педагог должен иметь достойное энциклопедичное образование, должен быть способен выстраивать с ребенком искренние и простые отношения.

С XVII века идет усиленное формирования понятийно-терминологического поля не только дошкольной, но и общей педагогики. Несколько сот слов, относящихся к церковнославянскому языку стали терминами. Отдельно можно выделить период формирования педагогических теорий и взглядов в рамках философско-педагогических произведений (Платон, Сократ, Аристотель, Конфуций, Квинтилиан, Авиценна и др.).

Это время — период активного формирования понятийно-терминологического поля как общей, так и дошкольной педагогики. Так, по данным И. И. Срезневского (1895), около 400 слов церковнославянского языка стали впоследствии терминами. До XVII в. их педагогическое значение было второстепенным, а уже с XVII в. стало главным и единственным. Например, слово воспитание потеряло свое первоначальное значение («взращивание», «вскармливание») и осталось в языке как педагогический термин (воспитание умственное, нравственное и т.д.). Так, «Поучение Златоуста» в сборнике XVI в. называлось «О вскормлении детей», а в начале XVII в. — уже «О воспитании чад».

# 5. Этап формирования дошкольной педагогики

Научная педагогическая мысль зародилась в XVII в. Это было связано с формированием педагогической теории в эпоху капитализма в странах западной Европы, в России и на Востоке.

1 стадия – развитие педагогических взглядов и идей в эпоху Возрождения – в их основу легла идея воспитания гармонично развитой личности, которая обладает физическим и духовным совершенством, умеет ценить жизнь. В связи с этим было обращено внимание на естественность земных радостей и чувственных наслаждений в процессе воспитания детей, на эмоциональную составляющую воспитательного процесса. С другой стороны, был сделан акцент на созидающую функцию личности. Поэтому знания стали рассматриваться как инструменты создания и преобразования мира. Арабские и иранские мыслители подчеркивали при этом важность систематического и постоянного учения и самообразования.

2 стадия – становления и развития дошкольной педагогики в эпоху Нового времени. Большую роль в этом сыграли оптимистический взгляд на природу ребенка, заложенный эпохой Возрождения, идеи и педагогическая деятельность Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци и др.

В этот период были разработаны принципы воспитания и обучения детей (принцип природосообразности Я. А. Коменского, принцип культуросообразности А. В. Дистервега), выделены направления (физическое, умственное и нравственное воспитание и др.) и методы семейного воспитания и дошкольной педагогики (естественный метод образования Я. А. Коменского, метод элементарного образования И. Г. Песталоцци и др., описательный, аналитический и синтетический методы обучения И. Ф. Гербарта и др.).

3 стадия – становление общественной системы дошкольного воспитания и образования под влиянием идей Просвещения. Огромная заслуга в этом принадлежит дошкольным учреждениям Франции, создавшим систему "материнских школ" для маленьких детей, воплотившим идеи семейного воспитания в практике общественного воспитания. Разработанная тогда под руководством П. Кергомар программа воспитания применяется и в настоящее время (с небольшими изменениями). В это же время идет интенсивная разработка педагогических теорий (теория свободного воспитания Ж. Ж. Руссо и др.) и авторских педагогических систем (Ф. Фребеля, М. Монтессори и др.), которые были реализованы в детских садах Германии и др. странах Европы. Создаются ассоциации воспитателей.

Общественная педагогическая мысль в России также развивалась под влиянием идей Нового времени и европейского Просвещения – как писала Е. Н. Водовозова, "новые идеи, внесенные в русское общество литературою и правительством", появились во время царствования Екатерины Второй. Они были связаны с распространением и анализом произведений европейских мыслителей и педагогов: "Великой дидактики" Я. А. Коменского, "Мыслей о воспитании" Д. Локка, "Как Гертруда учит детей", "Книга для матерей" И. Песталоцци и др.

В этот период формулируются педагогические идеалы российского общества – формирующиеся в это время педагогические сообщества и периодика начинают ориентироваться на воспитание "нового поколения с более гуманными принципами, с более культурными задатками" (И. И. Бецкой, Е. О. Гугель и др.). Особенностью русской дореволюционной педагогики стало то, что цель воспитания выводилась из трех начал – православия, самодержавия и народности – и ясного понимания того, что "молодое поколение надо воспитывать для общества". Большое значение придается умственному и нравственному воспитанию, подчеркивается роль игр детей и двигательной активности (труды К. Д. Ушинского, Е. Н. Водовозовой, И. А. Сикорского и др.).

# 6. Современный этап дошкольной педагогики

В XX в. педагогическая наука развивалась бурными темпами как на Западе, так и на Востоке, ориентируясь на научно-технический прогресс и изменение социальных запросов общества на воспитание будущего поколения.

1 стадия – в конце XIX – начале XX в. центр педагогической мысли плавно смещается в США. Учеными были сформулированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования. Важнейшие представители американской педагогики – Дж. Дьюи (1859 1952) и Э. Торндайк (1874 1949). Первый разработал идеи "прогрессивного обучения" в процессе развивающего сотрудничества ребенка и взрослого, проблемный и проектный методы обучения, второй – па научной основе сформулировал законы обучения и потребовал обязательного измерения в обучении на основе введения стандартов и внедрения тестов. На основе этого в отечественной педагогике появляются комплексные исследования, связанные с оценкой влияния результатов воспитания и обучения па формирование личности ребенка и развивается такое направление, как педология (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев и др.), которое было прервано в результате изменения политической ситуации в России.

2 стадия – развитие идей дошкольной педагогики в рамках системы дошкольного образования и подчинение данной системы государственному заказу – как за рубежом, так и в России, в начале в 1920-х – 1930-х гг. произошла переориентация детских садов на формирование определенных качеств личности у детей. Это было связано с доказательством того, что воспитание и обучение имеют огромное влияние на развитие личности ребенка.

Концепция Н. К. Крупской, принятая в отечественной педагогике, определила основные направления работы в образовательных учреждениях: воспитание в детях идейной направленности и коллективизма с целью развития их личности. В последующем все концепции и программы так или иначе были подчинены дайной цели. Большую роль в этом сыграли труды А. С. Макаренко – главной задачей воспитательной работы он считал воспитание личности в коллективе и через коллектив.

Идеи включения ребенка в коллектив, человека – в общество стали началом для разработки целого ряда педагогических концепций того времени, которые смогли соединить несовместимое: решить проблемы противопоставления личности, индивидуальности и социальной среды, общества.

Сначала речь шла о воспитании "будущего строителя коммунизма" у нас в России, за рубежом – "гражданина своей страны", "верноподданного" (США, Германия и др.). Позднее акцент сместился на задачи обучения. Этому способствовало создание нормативно-правовой базы для внедрения программ воспитания и обучения детей в массовых детских садах и соответствующих методик. Большое значение в этом сыграла глубокая экспериментальная разработка теоретических основ, содержания, методики дошкольного обучения, которая началась в 1950-е гг. XX в. в России. Активное участие в этом приняли А. П. Усова, Е. И. Радина, Р. И. Жуковская, В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова и др. При этом существенно обогатили дошкольную дидактику психолого-педагогические исследования (А. В. Запорожец, Д. В. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддъяков и др.). Благодаря этому российские педагогические идеи оказали большое влияние на становление идей дошкольной педагогики в других странах мира.

3 стадия – развитие дошкольной педагогики на современном этапе – в западных странах прошел ряд реформ системы дошкольного образования, немного позже, но у нас все-таки тоже принимается новая Концепция дошкольного воспитания (1989), издается "Временное положение о дошкольном учреждении", которое является юридическим документом, определяющим права ребенка и педагога и отменяющим единую программу как обязательный документ (1991).

Акцент смещается на возвращение семье функции главного социального института и на развитие индивидуальности ребенка, базиса его личностной культуры и творческих способностей. Главные направления воспитания формулируются как социально-нравственное, общеинтеллектуальное и общекультурное (И. А. Зимняя). Это отражается в программах развития системы образования как на федеральном, так и региональном уровнях.

Детские сады приобретают статус отдельного юридического лица, педагогам предоставляется больше самостоятельности, появляется множество вариативных программ, начинается разработка авторских педагогических технологий и поиск средств контроля за результативностью работы, формирования системы управления качеством воспитательно-образовательного процесса. Это предъявляет повышенные требования к личности педагога и его профессионализму. Например, в современной Японии и Франции считается, что педагогу необходимо постоянно повышать свое профессиональное мастерство. В Японии тем, кто по собственной инициативе посещает вечерние занятия или занимается заочно, выплачивается пособие в размере около У10 месячного заработка. Министерство просвещения регулярно организует курсы, семинары, зарубежные стажировки педагогов. Некоторые педагоги получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре. Аналогичные требования, связанные с самообразованием педагога и его саморазвитием, личностным ростом, предъявляются сегодня во всем мире.

7. Современная педагогическая концепция целостного развития дошкольной педагогики

Современный этап развития дошкольной педагогики опирается на субъектный, личностно-ориентированный подход к развитию, воспитанию и обучению ребенка.

Согласно данной концепции сущность развития и формирования личности заключается в следующем:

1) развитие познавательной сферы;

2) формирование нового уровня аффективно-потребностной сферы ребенка, что позволяет ему действовать, руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и чувствами;

3) возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, способствующих становлению образа себя и формированию характера;

4) развитие общественной направленности (Л. И. Божович).

Другой особенностью данной педагогической концепции, описывающей возможности педагогического взаимодействия в процессе целостного развития и формирования личности ребенка, выступает концепция целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта деятельности, разработанная М. В. Крулехт. Ее диссертационное исследование (1996) посвящено изучению целостного развития дошкольника как субъекта элементарной трудовой деятельности. С точки зрения ученого, целостное развитие ребенка — это единство индивидуальных особенностей, личностных качеств, освоения ребенком позиции субъекта в деятельности. При этом позиция субъекта рассматривается как «личностное образование, способность применять освоенный социальный опыт для постепенного вхождения в современный мир, приобщени я его к ценностям, через включение в реальные трудовые связи с близкими людьми»[7].

Затем в ряде исследований эта концепция была раскрыта через идеи целостного развития и воспитания ребенка как субъекта деятельности, познания и общения, взаимодействия со взрослыми и сверстниками. При этом Н. Ф. Радионовой было выявлено, что развивающий эффект взаимодействия, реализация потенциальных возможностей развития зависит от индивидуально-личностных характеристик взрослого, вступающего в контакт с ребенком, и модели педагогического взаимодействия. Он должен уметь осуществлять развитие познавательной, социально-нравственной, эмоционально-эстетической сфер, двигательной и гигиенической культуры дошкольника в системе самостоятельной деятельности и направленного педагогического влияния. Тогда развитие ребенка можно рассматривать как процесс, включающий увеличение ресурсных возможностей и появление новообразований, связанных с повышением уровня целостности, т.е. с возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир — более структурированным, интегрированным и содержательным (Л. И. Анцыферова, А. С. Арсентьев, Б. С. Братусь и др.). Это возможно только во взаимодействии с педагогом, который позволяет ребенку проявить «надситуативную активность», выйти, как говорит В. А. Петровский, «за пределы себя». При этом «субъект, действуя в направлении реализации исходных отношений его деятельности, выходит за рамки этих отношений, и, в конечном счете, преобразует их». Такая трансформация в развитии теории целостного развития ребенка с личностно-ориентированного образования на личностно-ценностное образование является феноменом современной дошкольной педагогики. Это означает, что данную концепцию, согласно И. Лакатосу, можно отнести к разряду научно-исследовательских программ, способных изменять ход развития науки.

Для того чтобы понять сущность данной концепции в современной интерпретации, остановимся на терминах «личностноориентированное образование» и «личностно-ценностное образование» подробнее.

По мнению И. С. Якиманской, у ребенка дошкольного возраста личностно-ориентированное образование должно обеспечивать создание разнообразной по форме и содержанию образовательной среды. Кроме того, необходимым условием она считает развитие индивидуальных способностей ребенка, признание его основной ценностью всего образовательного процесса.

А. В. Петровский полагает главной особенностью концепции выращивание уникального опыта ребенка, заключающегося в индивидуальном видении, чувствовании окружающего мира и формирования активной сопричастности другому человеку. Большое значение приобретает позиция взаимодействия взрослого и ребенка («над», «рядом» или «под»). Развивая эту идею, в исследованиях Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой представлена ориентация взрослого на ценности и нормы самих детей, что придает детству статус самооценки, обосновывает пласт «значимостей» с опорой на детскую субкультуру, неизвестную взрослым.

Е. В. Бондаревская тоже считает, что личностно-ориентиро- ванная модель образования должна обеспечить развитие личности, поддержку ее индивидуальности. Важной чертой этой модели образования автор считает ценностное отношение к каждой детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок имеет собственную жизненную историю, собственное «Я», свой внутренний мир. Поэтому в личностно-ориентированном образовании, по мнению автора, должны находить отражение: природные свойства человека — его здоровье, способность мыслить, чувствовать, действовать, его социальные свойства быть гражданином, семьянином, тружеником, а также его свойства личности, такие как гуманность, духовность. При этом, по мнению Е. В. Бондаревской, основным способом существования ребенка в пространстве личностно-ориентированного образования является творчество, а развитие этих свойств в единстве и составляет результат личностно-ориентированного образования.

В таком взгляде на процесс воспитания и обучения ребенка, взаимодействия с его семьей находит отражение пересечение философско-педагогического и психологического подходов. В частности, остановимся подробнее на концепции В. А. Ядова. Его идея заключается в том, что ребенок как человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, организованных иерархически, которые регулируют его поведение и деятельность. Каждый уровень этой системы состоит из трех компонентов: потребности, ситуации, диспозиционного образования. Все вместе они характеризуют систему ценностных ориентаций ребенка, человека — но лишь тогда, когда они начинают контролировать его поведение и деятельность в условиях личностно значимой ситуации.

На ситуации такого взаимодействия указывают авторы современных общеобразовательных программ: «Успех», «Примерная общеобразовательная программа развития, обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста» и т.д. При этом Л. А. Парамонова, П. М. Якобсон обращают внимание на воспитательные и развивающие потенциалы педагогической ситуации в формировании динамических сдвигов в ядре личности, связанных с открытием и усвоением ценностей, норм, требований и правил общества. В. В. Сериков, в свою очередь, в своей концепции акцентирует внимание педагогов на создании условий для проявления личностных качеств и личностных способностей, осознание самоценности познавательной деятельности как процесса саморазвития. При этом основной ценностью личностно-ориентированного образования, по В. В. Серикову, является потребность ребенка быть личностью, выработка личностного знания, собственного мнения, стиля поведения.

Так или иначе на сегодняшний день практически все личностно-ориентированные концепции сходятся во мнении, что этап дошкольного детства обладает собственной ценностью для развития личности ребенка и что субкультура дошкольного детства уникальна. Это способствовало трансформации данных концепции в концепции личностно-ценностного образования.

Личиостно-ценностный подход к выявлению сущности содержания образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) связан с ценностями, характеризующими вхождение ребенка в социум и культуру. В связи с этим считается, что ценностные отношения в педагогическом процессе образуют четырехуровневую систему:

- на первом уровне дети младшего дошкольного возраста воспринимают семейно-бытовые традиции как элементарные установки отношения к этническим ценностям, осознание в этом плане переходит на втором уровне;

- второй уровень включает три основных компонента: когнитивный (рассудочный), эмоциональный (оценочный) и поведенческий;

- третий уровень представлен ценностными отношениями к этническим традициям как ценности культуры;

-четвертый уровень характеризуется направленностью интересов личности ребенка, которая вместе с ценностными ориентациями регулирует ее поведение в поликультурной среде (В. А. Ядов).

Выбор соответствующего им содержания личностно-ценностного образования во многом зависит от родителей и воспитателя — его желания, общей и педагогической культуры, личностных качеств. Так, согласно В. В. Серикову стиль семейного воспитания необходимо учитывать при организации взаимодействия семьи и детского сада в связи с тем, что он имеет огромное влияние на развитие ребенка и формирование его как личности.

Связанные с этим требования к педагогу можно сформулировать следующим образом:

- у него сформировано ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;

- он проявляет гуманную педагогическую позицию;

- заботится об экологии детства, сохранении духовного и физического здоровья детей;

- умеет создавать и постоянно обогащает культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;

- умеет работать с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность;

- владеет разнообразными педагогическими технологиями, умеет придать им личностно-развивающую направленность;

- проявляет заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка.

Это означает, что реализация личностно-ценностного подхода на практике вызывает большие трудности: это связано с отсутствием у дошкольных работников навыков партнерского общения, с сильным влиянием стереотипов авторитарной педагогики, складывавшихся годами. Отсутствие у педагогов навыков личностно-ориентированного взаимодействия на занятиях не позволяет им в полной мере реализовать основные принципы педагогики сотрудничества и личностно-ценностного образования. В частности, личностно-ценностный тип образования можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой — как становление качественно новой образовательной системы (с учетом аксиологического аспекта), обеспечивающей развитие личности, поддержку ее индивидуальности, ценностное отношение к каждой детской личности, уважение ее самобытности, понимание того, что ребенок является субъектом собственной жизни. Последнее особенно сложно для педагогов ДОО, требует от них овладения технологиями личностно-ориентированного сотрудничества. В частности, личностно-ценностный подход может осуществить лишь педагог, осознающий себя личностью, умеющий видеть личностные качества в ребенке, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями. Такой педагог в соответствии со ФГОС дошкольного образования способен обеспечивать весь комплекс условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей дошкольного возраста, и реализацию концепции их целостного развития:

1) эмоциональное благополучие:

- через непосредственное общение с каждым ребенком;

- уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2) поддержку индивидуальности и инициативы детей:

- через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;

- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

- недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);

- через создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;

- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;

- развитие умения детей работать в группе сверстников;

4) построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее — зона ближайшего развития каждого ребенка):

- через создание условий для овладения культурными средствами деятельности;

- организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;

- поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;

- оценку индивидуального развития детей;

5) взаимодействие с родителями (законными представителями) но вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

# 8. Личность педагога в истории дошкольной педагогики

Личность воспитателя привлекала внимание исследователей на протяжении всей истории развития дошкольной педагогики как науки. В период Античности и Древней Греции возникло слово педагог от греческого детоводитель. Оно применялось по отношению к более или менее образованному рабу, который сопровождал ребенка своего господина на занятия и обратно, дома следил за его поведением, охранял от разного рода опасностей.

Следует заметить, что спрос на хорошего педагога был у Спарты, так как считалось, что они обладали для этого излишне мужественным и волевым характером. При этом очень высоко ценились женщины-спартанки. Их покупали для ухода и присмотра за детьми, домашнего воспитания. Это было связано с тем, что такие женщины воспитывались с раннего детства в традициях спартанской системы воспитания : умели великолепно руководить и заставить себя слушаться, хорошо владели методикой физического, умственного и нравственного воспитания детей.

Римский оратор и педагог Марк Фабий Квинтилиан говорил о педагоге: пусть учитель, прежде всего, вызовет в себе родительские чувства к своим ученикам и пусть постоянно представляет себя на месте тех лиц, которые вверяют ему своих детей.

Дж. Локк считал, что воспитатель сам должен быть хорошо воспитан: он должен знать правила обхождения и формы вежливости. При этом, учитывая, с каким контингентом детей ему нужно работать, следует помнить, что с одной стороны, помимо благовоспитанности, воспитатель должен обладать хорошим знанием света, знанием обычаев, нравов, причуд, плутней и недостатков своего времени, в особенности страны, в которой он живет.

Ф. Фребель в основу своей педагогической теории положил понимание развития как непрерывного процесса раскрытия божественной сущности человека, его дремлющих природных сил в творческой самодеятельности – в речи, играх, строительстве, изобразительной и трудовой деятельности. При этом педагог осуществляет уход за жизнью во всем ее многообразии и должен стремиться использовать все возможные средства для этого.

М. Монтессори отмечала, что педагог должен уметь подбирать дидактический материал и планировать ситуацию обучения таким образом, чтобы помочь ребенку самому обучаться, уважая в ребенке развитие его жизни. В этом отношении воспитатель для Монтессори – это активный исследователь жизни ребенка, поэтому немаловажное значение для обучения и воспитания детей имеют личный такт и личное искусство педагога.

Высокие требования предъявлял к педагогам П.Ф. Каптерев. Они должны были иметь интерес к природе, обладать большим запасом знаний, знать смежные науки, знать историю детских игрушек и игр, детские песни, сами уметь петь, рассказывать, говорить четко и ясно. Самое главное – уметь при этом наблюдать детей, обеспечивая «сообразность» педагогического процесса свойствам «детской натуры».

Сейчас воспитатель — это не тот, кто учит тому, что умеет сам. От него требуется следующее:

— выявлять интересы, умения, навыки детей;

- предлагать ситуации, которые позволили бы детям сконцентрировать внимание на различных видах деятельности;

- организовывать занятия таким образом, чтобы коллективные виды деятельности чередовались с полуколлективными и индивидуальными, требующие внимания и усилий со стороны ребенка — с разрядкой и расслаблением, а руководство деятельностью детей сменялось бы свободными играми и занятиями;

— передавать в распоряжение детей игрушки, игры, дидактические материалы с учетом их возраста, не допускать появления признаков усталости и падения интереса у детей.

При этом воспитатель переходит на совершенно другой уровень взаимодействия с воспитанниками[11]. Образование из развивающего становится преобразующим и личность ребенка, и личность педагога.

В связи с этим результатом овладения профессией выступает сегодня формирование профессиональных личностных качеств педагога дошкольного образования.

Так или иначе, данные качества интегрируются в такое сложное образование, как профессиональная индивидуальность.

Профессиональная индивидуальность является сложным интегрированным качеством, включающим следующие составляющие:

профессиональные интересы и способности (Левитес и др.);

- профессиональное мышление (Е. И. Афанасенко и др.);

рефлексивное взаимодействие (В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин и др.);

- индивидуальный стиль деятельности (Е. Л. Климов, Л. К. Маркова и др.);

- профессиональная компетентность (И. А. Зимняя, Н. И. Рослякова и др.);

- профессиональная идентичность (Н. И. Рослякова).

Обладая такой индивидуальностью, педагог, по мнению Е. Г. Беляковой, выступает не только организатором диалога и носителем индивидуальной ценностной позиции, но и интерпретатором культурного смысла для своих воспитанников, организатором коммуникативных предпосылок для смыслоактуализации каждого ребенка, позволяющих определить оптимальные для него формы самореализации в культуротворческой деятельности.

Для этого современный педагог, согласно Л. А. Амировой, должен обладать еще таким новообразованием личности, которое формируется в процессе индивидуальной профессиональной деятельности и самообразования, как профессиональная мобильность. Ее — как ценностно-смысловой конструкт личности — характеризуют такие качества, как активность, готовность исследовать феномены дошкольного детства и детской субкультуры и проектировать в соответствии с результатами своего исследования стратегию и тактику педагогического взаимодействия, адаптивность, креативность педагога.

Ученые связывают проявление данных качеств с саморазвитием педагога. При этом становление профессионального саморазвития воспитателя обеспечивают следующие компоненты:

— ценностно-смысловой: представлен наличием потребности в профессиональном саморазвитии, ценностных ориентаций, смыслов и мотивов, осознанием своей роли и предназначения, самоопределением в разных педагогических ситуациях, осмысленностью профессиональной деятельности;

— содержательно-поисковый: характеризуется проявлением самостоятельности в достижении цели, открытостью новому, продуктивностью поиска благодаря способности к самовыражению, самообразованию, самовоспитанию;

— результативно-оценочный: проявляется в способности к самооценке профессионального поведения и деятельности, обеспечивает уверенность, самостоятельность, автономность[12].

# 9. Психолого-педагогические условия развития, воспитания и обучения детей

Гуманизация педагогического процесса охватывает все его звенья, в том числе обучение детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст характеризуется как период становления ребенка как субъекта познания и деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, С.Л.Рубинштейн, А.В.Запорожец и др.). Если игра является деятельностью, внутри которой дети усваивают мораль, мотивы, нормы отношений между людьми, то учебная деятельность способствует усвоению общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов. На этой основе формируются интеллектуально-познавательные силы ребенка.

В.В.Давыдов определяет учебную деятельность как деятельность ориентирующую ребенка в системе знаний теоретического характера и формирующей общие способы решения умственных и практических задач.

Познавательная деятельность направлена на получение, переработку, создание новой информации, предполагает осознанное её применение. А.В.Запорожец, опираясь на основные положения культурно-исторической теории Л.С.Выготского, установил первенство практического действия ребенка по отношению к его психическому развитию. Развивая учебно-познавательную деятельность ребенка, педагог должен помнить, что ребенок начинает познавать мир не с теоретического его рассмотрения, а с практических действий. А.В.Запорожец установил, что центральную роль в психическом развитии играют ориентировочные действия. Педагог создает в ДОУ такие условия, которые специально «строят» ориентировочную часть деятельности.

Знание психологических основ организации учебно-познавательной деятельности позволяет педагогу профессионально организовывать процесс обучения. В дошкольной педагогике формирование ориентировочных действий (восприятие) рассматривается в сенсорном воспитании, развитие высших форм психического развития — в умственном (мышление, воображение, память и т.п.). Таким образом, предметом сенсорного воспитания является восприятие, а предметом умственного — высшие психические формы психики. Сенсорное воспитание является частью умственного, его основой.

В альтернативных программах нового поколения («Радуга», «Развитие», «Детство», «Истоки») методологические основы познавательного развития четей базируются на современных психологических положениях. Так, в программе «Радуга» (1989) подчеркивается важность формирования у ребенка образа мира — как сложной, целостной, не застывшей системы знаний. Образ мира включает познания ребенка о себе, о других людях, о своей деятельности, о мире вообще. Образ мира, по мнению Т.И.Гризик, зарождается, развивается и формируется благодаря познавательной сфере ребенка. Естественно-научную основу составляет исследовательский рефлекс «что такое?» (по И.П.Павлову). Манный рефлекс носит врожденных характер и обладает познавательной направленностью. По мере развития ребенка его познавательные (когнитивные) устремления переходят на познавательную активность, которая выражается в мотивированно обусловленной внутренней готовности ребенка к познавательной деятельности. В исследовании Л.М.Клариной подчеркивается. ЧТО когнитивные устремления носят характер поисковых действий, направленных на получение новых представлений, впечатлений об окружающем мире.

Процесс познания ребенком обусловлен его познавательными интересами, потребностями, способностями.

Познавательная деятельность характеризуется определенной структурой. Её элементами (по А.Н.Леонтьеву) являются: побудительно-мотивационная часть (потребности, мотивы, цели), предмет деятельности (содержание). Соответствие предмета и мотива (их соподчинение), средства осуществления и деятельности (действия и операции).

Ребенка дошкольника интересует как мир предметов и объектов, так и мир событий и явлений. Человек, как «носитель» представлений и норм морали, интересует ребенка с различных позиций: что делает, что говорит, как относится к кому или чему-либо. В ДОУ важно правильно определить педагогическую позицию взрослого, чтобы не погасить познавательную активность, интересы, развить умственные способности детей, активно-положительное, заинтересованное отношение к миру. Главная задача педагога — развить устойчивую интеллектуальную активность детей.

Умственное развитие обеспечивается только систематическим и целенаправленным обучением, носящим развивающий характер. Обучение -процесс взаимодействия педагога с детьми, направленный на усвоение познавательной информации различного уровня, формирование умственных их способностей, выработку положительного отношения к процессу мотания. Развивающее обучение ориентируется на потенциальные возможности ребенка и на их реализацию. Ребенок рассматривается как объект обучения, имеющий определенный уровень личного (эмпирического) опыта, желания, интереса, потребности.

Основной формой обучения являются занятия — как регламентированная деятельность, направленная на решение задач умственного развития детей.

Основным признаком занятия является наличие дидактических принципов; компонентов учебной деятельности; обязательный (регламентированный) характер; взаимообучаемость и т.п.

В результате большого внимания к проблеме развивающего обучения за последнее время появилось много теорий: поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина); развитие теоретического (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), диалектического, гибкого, нестандартного мышления (С.Альтшулер, Б.Крылов); обучение на повышенном уровне трудности (Л.В.Занков); формирование познавательных интересов (Н.B. Морозова, Г.И.Щукина, Л.И.Божович, Т.А.Куликова); проблемно-поискового обучения (М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер); развитие познавательных способностей (Л.А.Венгер); развитие детского творчества и экспериментирования (Н.Н.Поддьяков) и др.

Задачи и содержание обучения детей до семи лет отражены в образовательных программах. Методы обучения направлены на реализацию трёх сфер познавательной деятельности детей. Выбор методов обусловлен возрастом детей, зоной их ближайшего умственного развития, содержанием, уровнем подготовки каждого ребенка. В связи с этим поставлена задача дифференциации и индивидуализации в дошкольном обучении. Формы организации обучения (фронтальные, групповые, индивидуальные) зависят от типа объединения детей, позиции педагога.

В работах современных исследователей раскрывается когнитивная (Познавательная) модель развития дошкольника (Т.А. Куликова, Л.М. Кларина, Н.Я Михайленко). Внимание педагогов направляется на создание условий, способствующих овладению детьми средствами и. способами познания и Описания окружающей действительности. Базисными средствами познания и описания называются сенсорные эталоны, эталоны разных мер, нравственно-этические эталоны, модели, речь, «язык чувств». В соответствии с этим, способы познания включают — наблюдение, обследование объектов, сравнение, сопоставление, классификацию и вариацию, силлогизмы (умозаключения), рассматривание и моделирование.

Познавательное развитие ребенка дошкольного возраста подразумевает развитие интеллектуальных эмоции, которые возникают в ходе познания и способствуют его протеканию (эмоции удивления, интереса, радости открытия, успеха, раздумий, сомнения, уверенности, догадки). Развитие детской компетентности посредством знакомства детей с разными сферами действительности должно лежать в сфере субъектного опыта ребенка, быть интересным для дошкольника. Содержание познания включает четыре сферы («Природа», «Рукотворный мир», «Другие», «Я сам»).

В современных исследованиях основным принципом организации познавательной деятельности провозглашается интеграция (Л.М. Кларина, Г.М. Киселева, Ю.Б. Рюмина и др.).

Суть интеграции во взаимосвязи фундаментальных и прикладных целей познавательного развития; сочетании личного (житейского) и теоретического опыта (как присвоение социокультурного наследия); проектировании образовательных тем, являющихся стержнем для создания детско-взрослого со­общества; рассматривании разнообразных аспектов каждой из четырех сфер действительности (естественно-научные, эстетические, социальные, логико-математические).

Технология организации познавательно-речевой деятельности направлена на задействование познавательно-практического и эмоционально-ценностного направлений. В основе технологии лежит триадность: познание — преобразование — общение. Задача педагогов — развивать у ребенка позицию субъекта деятельности, активность, самостоятельность, инициативность и творчество. Механизм личностно-ориентированного взаимодействия предполагает центрированность обучения на ребенке, стимулирование и повышение субъектности ребенка, дифференциацию и индивидуализацию, гибкость и дозированность индивидуального и группового обучения, организацию педагогической поддержки, диалогизацию обучения.

Итак, познавательное развитие ребенка предполагает усвоение средств и способов познания, задействование всех трех форм мышления дошкольника (суть саморазвития детского мышления составляет взаимопереход ясных и неясных знаний ребенка.

В педагогическом процессе педагог может использовать различные звенья для формирования у детей умения принимать и ставить учебно-познавательные задачи, развивать умение слушать и слышать, смотреть и видеть, следовать указаниям. Внимание педагога направлено также и на обучение детей планировать свою работу, умение выбирать необходимые пути и средства решения учебной задачи, помогать ребенку овладевать умением контролировать ход деятельности и правильно оценивать ее результаты.

Педагогическими условиями для формирования предпосылок учебной деятельности у детей будут являться:

— применение различных видов мотивации (игровой, практический, познавательный, учебный, личностный, сравнительный и т.п.);

— использование игровых тренингов для развития произвольности поведения, игры и этюды для психомышечной тренировка и для обучения приемам саморасслабления детей;

— расширение видов оценки результатов детской деятельности (оценка педагога, оценка детям, самооценка, игровая форма оценки, взаимооценки и т.п.);

— внесение многообразных методов обучения (проблемные вопросы, моделирование, экспериментирование и т.п.);

— задействование различных средств умственного развития и обучения (организация активной деятельности ребенка, развивающие игры, конструирование, изобразительная, театрализованная деятельность, практическая деятельность, обучение и т.п, современные технические средства); — наличие определенной позиции у педагога.

Позиция педагога направлена как на стимулирование познавательной активности детей, так и на поддержку собственной активности ребенка.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность имеет свою структуру, особенности, является средством воспитания личностных качеств личности (активности, самостоятельности, ответственности). Психолого-педагогические условия направлены на установление взаимосвязи как механизма формирования самой деятельности, так и личности ребенка.

# 10. Закономерности и особенности развития ребенка в дошкольном детстве

Общие закономерности развития детей в период дошкольного детства сформулированы благодаря исследованиям Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович и других ученых. В частности, ведущей закономерностью развития ребенка было признано сочетанное влияние биологических и социальных факторов развития.

При этом к биологическим факторам развития относятся генетическая память, анатомо-физиологические особенности и особенности физиологии высшей нервной деятельности системы и функциональных систем организма, факторы беременности и протекания родов, особенности темперамента и др. (рис. 1).

Эти факторы развития задают "нижнюю" и "верхнюю" планку развития ребенка, его "биологический" возраст.

К социальным факторам развития относят социальную ситуацию развития ребенка и общение со взрослыми, влияние на его развитие первичных социальных институтов – семьи и детского сада – в виде организованного воспитания, механизмы социального опосредования формирования высших психических функций (внимания, восприятия, памяти и др.), знаково-символическую деятельность как особую деятельность, перестраивающую сознание ребенка; общение и совместную деятельность с другими детьми – сверстниками и представителями разновозрастных групп, детскую субкультуру, самовоспитание и макросреду (общество в совокупности всех его проявлений). Эти факторы развития могут изменять силу и длительность своего воздействия в зависимости от потенциалов воспитуемости и обучаемости ребенка, его активности и откликаемости на педагогическое воздействие. Благодаря этому появляется разница в биологическом и социальном возрасте ребенка, создаются условия для перехода от одного этапа развития к другому.



Рис. 1. Биологические факторы развития ребенка

Учитывая влияние данных факторов, учеными были выделены законы, закономерности и особенности развития детей дошкольного возраста.

Основой закон развития Л. С. Выготский сформулировал следующим образом: "Силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определения аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной стадии".

Следующий важный закон сформулирован А. II. Леонтьевым, который говорил, что развитие ребенка нужно рассматривать как усвоение общественно-исторического опыта, в процессе которого происходит очеловечение психики ребенка. Д. Б. Эльконин при этом говорил о формировании у дошкольника образа себя и "вращивании" в структуру сознания ребенка образов родителя и взрослого, другие исследователи – о формировании "Я-реального" и "Я-потенциального", самосознания и самооценки.

Связанные с данным законом закономерности, обобщив исследования А. В. Запорожца, В. И. Лебединского, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна и др., можно сформулировать так:

– изменение детерминант, взаимосвязи и соотношения биологических и социальных факторов развития на разных этапах и стадиях развития при сохранении такого качества, как пластичность нервной системы и психики ребенка;

– стадиальность и опосредованность развития ребенка социальной ситуацией, ведущей деятельностью и формой общения со взрослыми;

– гетерохронность (неравномерность) развития психических процессов, их социальная опосредованность заложенными в культуре способами ориентировки и взаимодействия с первыми педагогами (родителями и воспитателями) и сверстниками;

– дифференциация и интеграция психических процессов, свойств и качеств, функциональных систем, связанных с произвольной организацией деятельности ребенка;

– наличие сензитивных периодов развития для тех или иных психических процессов и форм общения со взрослыми и сверстниками, способностей ребенка и его компетенций, интегральных качеств личности;

– амплификация (обогащение) детского развития за счет формирования системы ориентировок в окружающем мире и расширения способов переживания, познания и преобразования, изменения смыслов педагогического взаимодействия;

– скачкообразность развития в дошкольном возрасте, обусловленная характером формирования психологических новообразований и освоения социальной позиции, противоречием между тем, что ребенок хочет и может по сравнению с тем, что мог и хотел в освоенном периоде развития;

– подготовка на каждом возрастном этапе условий для освоения новых видов деятельности, форм и способов взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, новой социальной позиции (от адаптации и социализации к самоутверждению и индивидуализации).

Кратко данные закономерности можно представить в схеме (рис. 2).



Рис. 2. Закономерности развития дошкольников

Рассматривая законы и закономерности развития и их взаимосвязь с воспитанием и обучением, можно констатировать, что они являются звеньями единого процесса становления психики и личности ребенка. С. Л. Рубинштейн писал: "Ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается, т.е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь, т.е. само созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершается". В этом заключается еще один из основных, последний, закон развития. При этом исследователи отмечают три основных пути взаимодействия биологических и социальных факторов развития (по Скарру, Маккартни):

– пассивное взаимодействие, при котором генотип родителей в какой-то мере определяет характер отношений с детьми – созданные в семье условия гармонируют с детским генотипом: например, родители, обладая атлетической конституцией, поощряют подвижные игры и занятия спортом, а дети, унаследовав ту же конституцию, приобретают и ту же обстановку, оптимальную для развития двигательных и спортивных способностей;

– стимулирующее (провоцирующее) взаимодействие осуществляется, когда генетически обусловленные особенности детей вызывают специфические реакции на них со стороны окружающих: например, красивые или активные и жизнерадостные дети получают много социальных поощрений от взрослых – больше, чем некрасивые или пассивные, капризные, и выше оцениваются теми же взрослыми по шкале обучаемости и воспитуемости;

– активное взаимодействие происходит, когда дети предпочитают и стремятся в такую социальную, воспитательную и обучающую среду, которая соответствует их наследственной предрасположенности – оказываются более восприимчивыми к педагогическим воздействиям определенного рода: например, ребенок-экстраверт предпочитает подвижные игры и шумные компании, приглашает друзей к себе домой, а интроверт избегает общения и предпочитает сидеть дома один с игрушками, книгами или компьютером.

Роль пассивного взаимодействия снижается с возрастом, стимулирующее взаимодействие сохраняется, а активное – возрастает.

# Список использованной литературы

1. Бабаева Т.И. Детство: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, 3. А. Михайлова [и др.]. - СПб.: Детство-Пресс, 2015. - С. 8-9.
2. Болотина Л. Р.. Дошкольная педагогика : учеб, пособие / Л.Р. Болотина. - М.: Академия, 2015 // URL: http://www.elective.ru/arts/ped01-k0597-p30226.phtml.
3. Зворыгина Е. В. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. - 2016. - № 5. – С. 13-19.
4. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. - М.: Омега-Л, 2015. – 465 с.
5. Каптерев П. Ф. История русской педагогии / П.Ф. Каптерев. - М.:Академия, 2016. – 467 с.
6. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб, пособие для студ. сред. пед.учеб, заведений. 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Академия, 2017 // URL: http://educanady.ru/books/kozlova-sa-doshkolnaya-pedagogika-razdel-1 /stranica-17.
7. Локк Дж. Соч. : в 3 т. Т. 3. - М. : Мысль, 2015. - 668 с.
8. Майер А. А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в ДОУ : учеб.-метод. Пособие / А.А. Мейер. - Барнаул : БГПУ, 2017. – 456 с.
9. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей / Н.Я. Михайленко. - М.:Академия, 2015. – 432 с.
10. Михайленко П. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / П.Я. Михайленко. - М.: ГНОМ и Д, 2016. – 378 с.
11. Стадник З.В. Дошкольная педагогика: учеб, пособие : в 4 ч. Ч. 2. / 3. В. Стадник. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре государственного педагогического университета,2005. - 114 с.
12. Урунтаева Г. Л. Дошкольная психология: учеб, пособие для учащихся / Г.Л. Урунтаева. - М.: Академия, 1996. – 515 с.