

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Добротворская С.Г.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Учебное пособие

**для студентов, обучающихся по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль – бакалавриат на базе СПО НО+ДО**

Казань – 2017

УДК
ББК
Д 56

Печатается по рекомендации кафедры педагогики;

*УМК кафедр педагогического профиля Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета*

Рецензенты:

Кирилова Г.И., доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики института психологии и образования КФУ.

Сибгатуллина Т.В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики института психологии и образования КФУ.

Добротворская С.Г.

Д 56 Организация развивающей среды в образовательном учреждении:
Учебное пособие / С.Г. Добротворская. – Казань: Казанский (Приволжский)
федеральный университет, 2017. – 176 с.

Введение

Учебное пособие составлено в соответствии с учебной программой дисциплины «Организация развивающей среды в образовательном учреждении» для бакалавров Казанского (Приволжского) федерального университета, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». В учебном пособии содержится информация о принципах организации развивающей среды и закономерностях ее воздействия на сознание детей.

Учебное пособие также может быть адресовано бакалаврам других вузов, изучающим дисциплину: «Организация развивающей среды в образовательном учреждении».

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
КУРС ЛЕКЦИЙ.....	5
ПРИМЕРЫ ТЕСТОВЫХ ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ.....	162
ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ	163
ГЛОССАРИЙ.....	167
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ИСТОЧНИКИ.....	174

Курс лекций

Лекция 1.

Развивающая среда как активное средство развития личности дошкольника

Вопросы:

1.1. Введение.

1.2. Значение термина «развивающая среда» в работах педагогов и психологов.

1.3. Изучение проблемы использования развивающей среды в воспитательно-образовательном процессе.

1.4. Многообразие развивающей среды и ее функции.

1.5. Развивающая среда в ДОУ.

1.6. Соответствие развивающей среды возрасту детей.

1.7. Требования к формированию и использованию развивающей среды.

Ключевые понятия: среда, развивающая среда.

1.1. Введение

Исследования предметной среды ведутся уже давно. Большой вклад внесли в создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий для детского сада С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, Е.В. Зворыгина и др. В 90-х годах ставится вопрос о предметно-развивающей среде в работах В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой и др.

Процесс преобразования содержания педагогического процесса не может быть оторван от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться. Главное требование к организации развивающей среды - ее адекватность реализуемой в ОУ программе, особенностям педагогического процесса и творческому характеру деятельности ребенка.

Решение задач личностно-ориентированного образования невозможно без создания современной развивающей среды.

Основополагающие идеи построения развивающей среды в ДОУ заложены в «Концепции построения развивающей среды в ДОУ» под ред. В.А. Петровского (1993г.).

Именно в ДОУ возможна организация такой среды, направленной на «гармонизацию с точки зрения количества, разнообразия, неординарности, изменчивости, степени влияния на личность ребенка» (Р.Б. Стеркина) всех ее компонентов, которая способствует развитию личности дошкольника. При этом окружающая среда, в которой живет и воспитывается ребенок, может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной или в некоторых случаях - отсюда возникает предположение, что ее правильная организация и умелое включение ребенка в активное взаимодействие с

окружающим предметным миром является одним из условий эффективности педагогического процесса.

В современной дошкольной педагогике на первый план выдвигаются задачи гуманизации процесса воспитания и обучения, охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, их полноценного развития. Решение этих задач невозможно без создания современной развивающей среды.

Одной из важнейших задач является создание для каждого ребенка разносторонней развивающей среды, чтобы дать ему возможность проявить себя.

1.2. Значение термина «развивающая среда» в работах педагогов и психологов

Термин «развивающая среда» довольно давно стал очень популярен и используется многими авторами. Однако, понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Понятие «развивающая среда», как правило, может трактоваться в широком и в узком смысле.

В самом широком контексте развивающая образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., **развивающая среда - это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.**

Большинство специалистов используют концепцию доктора психологических наук С.Л. Новоселовой: «Развивающая предметная среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка».

В данном случае понятие «предметная среда» выступает в более узком смысле своего значения, т.е. как средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, игрушками, живя среди которых ребенок с помощью взрослого осваивает окружающий мир.

Предметно-пространственная среда - составная часть развивающей среды дошкольного детства.

Исходя из анализа работ ученых психологов, можно выделить несколько компонентов развивающей среды, среди которых предметно-пространственный компонент занимает центральное место:

1. Социальный компонент.

На основе исследований социальных психологов (Е.А. Кузьмин, И.П. Волков, Ю.Н. Емельянов) можно выделить основные характеристики социального компонента развивающей образовательной среды:

- Взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов взаимоотношениями;

- Преобладающее позитивное настроение;
- Авторитетность руководителей;
- Степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- Сплоченность;
- Продуктивность взаимоотношений.

2. Пространственно-предметный компонент.

Главные требования к «интегральной среде для всестороннего развития ребенка»:

- среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности ребенка;
- среда должна быть достаточно связной, позволяющей ребенку переходя от одного вида деятельности к другому, выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты;
- среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого.

3. Психодидактический компонент.

Педагогическое обеспечение развивающих возможностей ребенка – это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды, которые должны обеспечивать комплекс возможностей для личностного саморазвития.

Позже на основе анализа исследований В.В. Давыдова и В.А. Петровского были сформулированы принципы построения предметно-пространственной среды.

Итак, среда является основным средством развития личности ребенка и является источником его знаний и социального опыта.

Для того, чтобы грамотно организовать развивающую среду, необходимо владеть знаниями о принципах, на основе которых проходит ее организация. Еще в 1989 году Министерством образования России был создан авторский коллектив, который разработал Концепцию дошкольного воспитания. А в 1993 году – концепция получила дальнейшее развитие – коллективом психологов и педагогов под руководством В.А. Петровского и С.Н. Новоселовой были сформулированы основные принципы построения предметно-развивающей среды с учетом психолого-педагогических требований.

1.3. Изучение проблемы использования развивающей среды в воспитательно-образовательном процессе

К проблемам Детства обращаются такие ученые как В.Г. Безносков, А.А. Грекалов, В.П. Зеньковский, А.П. Желобов, В.А. Хушелев, С.Д. Лихачев, К.В. Султанов, В.П. Щербаков и другие, все, кто изучал феномен «Философии Детства», где ребенок – будущий полноправный член социума, органично адаптированный к нему, которому предстоит осваивать, сохранять, развивать и передавать дальше культурное наследие общества через включение в культуру, социальную активность и поведение ребенка. Феномен «Детства» изучается в

различных аспектах, как судьбы человека, период пластичности, обучаемости, восприимчивости, предшествующей взрослению. Как судьба страны и критерии оценки современной политики, как формы социального бытия, определяющего развитие цивилизации и человечества, так как именно в «Детстве» закладывается программа поведения людей и включенности их в культуру, социальные формы жизни, будущие виды деятельности.

И.Я. Берковский, И.О. Лосский, Д.С. Меретковский, Платон, З. Фрейд и другие рассматривали ребенка как уменьшенную копию взрослого, через которого раскрывается генезис культуры «этимология жизни».

Современный философский взгляд на среду базируется на понимании ее как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера. Через среду воспитания, как процесс культурного возобновления и преемственности осуществляет адаптацию личности к жизненным обстоятельствам. Социально-культурная среда представляет совокупность веских структур и зависимости, через которые реализуются деятельность и ролевое поведение индивида. Образование в этом случае выступает моментом существования социума и его моделью.

Исследуя среду, ученые по разному определяли ее воспитательный потенциал: среда наполненная нравственно-эстетическими ценностями дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер), формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Н.В. Гусева, Л.П. Буева); представляют целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов); выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик); окружает, принижает, привлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.А. Нечаев).

Совокупность предметов образует непосредственную предметную форму существования культуры. В предмете запечатлеваются усилия, опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений, поэтому он становится «человеческим предметом». Именно поэтому в предмете и через предмет человеку дана его подлинная история, его общественная биография. Культурная ценность предмета заключается в том, насколько предмет стал человеческим, насколько в нем представлена и воплощена ценность, выражена определенная человеческая сила и способность.

В изучении механизмов воздействия среды на личность психологи важную роль отводят «социальной ситуации развития». Л.С. Выготский понимает под ней своеобразное, соответствующее возрасту неповторимое отношение между ребенком и окружающим его миром. Роль среды состоит в том, что она «... по-своему преломляет и направляет, и всякое раздражение, действующее извне к человеку, и всякую реакцию, идущую от человека вовне». Л.С. Выготский пытался понять связь развития ребенка с воздействиями окружающей среды, которые будут зависеть от того, в каких взаимоотношениях со средой находится

сам ребенок, при этом необходимо учитывать изменения в самой среде и в развитии ребенка.

Л.И. Божович среду определяет, как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования. Она замечает, что очень важно понять характер переживания ребенка, включенного в среду, характер его эффективного отношения к среде. Эта позиция позволила осуществить поиск организации среды в двух условиях: духовно-пространственном и предметно-пространственном, обеспечивших не только отношение ребенка к среде, но и его активность в ней.

По мнению А.И. Леонтьева, среда – это, прежде всего то, что создано человеком. «Это человеческое творчество, это культура». Психологическая наука стоит на позиции понимания среды как результата и процесса собственного творческого саморазвития личности.

Среда выступает не только условием творческого саморазвития личности ребенка, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как конструирование ее требует от педагога фантазии и разнообразия способов ее создания.

Важно смоделировать социокультурную пространственно-предметную развивающую среду, которая позволила бы ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств, реализовывать познавательное-эстетическое и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. Социокультурная среда строится в двух пластах: пространственно-предметном и духовно-эмоциональном. Первый пласт – вещественный, материализованный, а второй – духовный, личностный, оценочный, построенный на диалоге общения педагога с ребенком, ребенка с искусством.

Так, предметно-пространственная среда детского сада выполняет воспитательную роль при создании следующих условий:

- содержательности и эстетической значимости этой среды;
- целенаправленного и систематического отношения детей с эстетическими качествами интерьера, где роль воспитателя является ведущей, организующей восприятие и деятельность ребенка;
- активного приобщения детей к созданию эстетически значимого интерьера, к насыщению его продуктами своей художественной деятельности.

Следующая исходная позиция определена демократическими принципами воспитания, его всеобщностью и доступностью. Из этого следует, что оформление и оборудование детского сада, вся его предметно-пространственная среда должна активизировать эти тенденции, не оставляя, однако, без внимания и вопросы индивидуального, личностного подхода к каждому ребенку в коллективе. Это значит, что вся окружающая детей среда должна быть привлекательна, доступна и информативна для всех и для каждого ребенка в отдельности.

1.4. Многообразие развивающей среды и ее функции

Роль развивающей среды хорошо представляется с позиции ее функций и принципов построения.

Организирующая функция имеет в своей основе цель предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности. В определенном смысле развивающая среда становится толчком для выбора ребенком того вида самостоятельной деятельности, который будет отвечать его интересам, потребностям или формировать эти интересы своим содержанием и видом.

Воспитывающая функция среды не требует особой расшифровки, поскольку в литературе она достаточно освещена. Хочется только подчеркнуть, что эта функция может состояться при условии целенаправленного внимания педагога на ее реализацию. Дело в том, что часто мы не проектируем воспитательную деятельность, это как бы, само собой разумеется. Однако развивающая среда, ее правильное наполнение должны быть тщательно сориентированы на создание воспитательных ситуаций, когда дети стоят перед нравственным выбором: уступить или взять себе, поделиться или действовать самому, предложить свою помощь или пройти мимо проблем сверстника. Педагог должен это учитывать и предвидеть. Сама среда является тем самым центром, где зарождаются узы сотрудничества, положительных взаимоотношений, организованного поведения, бережного отношения. Поэтому воспитывающая функция среды приобретает особую значимость при ее построении.

Развивающая функция. Почему среда получила такое название? Почему выделяется именно эта сторона ее характеристики? По всей вероятности, потому, что эта функция главная, ведущая. Как же это понимать? Здесь надо отталкиваться и от понимания самого развития как результата воспитания и обучения, как показателя продвижения человека к совершенству, и от того значения, которое заложил в развитие Л.С. Выготский. Это расстояние от «зоны актуального» к «зоне ближайшего» развития ребенка. Значит, развивающая среда каждого вида деятельности по своему содержанию должна соответствовать «зоне актуального» развития самого слабого (именно в этом виде деятельности) и «зоне ближайшего» развития самого сильного (в этом же виде деятельности) в группе ребенка. Зрительно ее представить можно в виде наклонной прямой.

Другими словами, среда должна быть наполнена 1) содержанием достижений в знаниях, открытиях, умениях, которые многие дети уже освоили, присвоили и начинают создавать багаж для следующей ступени развития, 2) тем содержанием, которое для некоторых детей еще остается в стадии движения к достижению, а 3) для отдельных еще и недостижимо.

Трудная задача, но без ее решения мы не сдвинемся с места, если сами не постигнем потребности ребенка к успеху через посильное. А оно у каждого свое. Только тогда среда может претендовать на высокое звание развивающей, когда она содержит материал, посильный каждому ребенку, когда она обеспечивает

ступеньки того самого продвижения, о котором мы говорим, подразумевая развитие.

Вот здесь самое время сказать о месте педагога в развивающей среде Он - автор, он - компонент. Автор потому, что, зная особенности развития каждого ребенка, творит, проектирует и создает среду; компонент потому, что определяет свое место в ней относительно каждого ребенка. Вот сильный ребенок в интеллектуальном развитии - он не нуждается в объяснении, разъяснении задач, действий, результатов деятельности, ему надо создать среду самостоятельного поиска ответа на данный вопрос. Этому ребенку достаточно только подсказать, подложить в среду деятельности подсказку, и он сам решит эту задачу. А вот ребенок, которому нужна частичная поддержка, и, наконец, тот, кто нуждается в помощи в разных видах ее преподнесения: объяснения, многократное объяснение, совместное выполнение действия, показ, рассказ, постоянное напоминание и т.д. Все эти виды использования среды и самого педагога как ее компонента ориентируют всех обозначенных детей на успех, на радость достижения, а значит и на продвижение вперед, поскольку именно успех и радость достижения создают уверенность в своих силах, заставляют многократно возвращаться к достигнутому, то есть совершенствоваться. Именно они и являются толчковыми факторами развития.

Практическая, продуманная реализация развивающей функции среды ставит педагога перед необходимостью постоянно импровизировать и в непосредственной педагогической деятельности, и в опосредованной. Сегодня это качество - умение импровизировать - актуально, поскольку без него не может быть реализован поиск педагогической технологии, позволяющей взаимодействовать с ребенком на принципах лично-ориентированной модели.

1.5. Развивающая среда в ДОУ

Мощный обогащающий фактор детского развития - социокультурное окружение и его предметные среды. Каждый ребенок в своем развитии испытывает несомненное влияние семьи, ее быта, культурных предпочтений, формы занятости старших и содержания семейных досугов. Детский сад как образовательный центр всегда несет в себе не только заряд «запрограммированной» культуры, но и испытывает влияние культурной ауры микрорайона, села, города, по-разному обогащающих жизнь детей, их опыт деятельности и переживаний. Все эти среды: семейный дом, детский сад, школа, микрорайон, город (село), природные и парковые ландшафты - могут стать источником обогащения опыта детской деятельности, психики, личности.

Сам же детский сад с многообразием помещений, их назначения, характера деятельности людей в них тоже достаточно интересная для ребенка микросреда, которая и должна составлять первые моменты его знакомства с миром.

Базисные компоненты развивающей предметной среды включают не только групповые помещения, но и другие функциональные пространства. Детское учреждение целиком должно принадлежать детям и взрослым - их воспитателям. Детские учреждения являются своеобразным культурным

центром и для родителей, их клубом, в котором они смогут предложить свои таланты и получить удовлетворение своих родительских ожиданий.

Разнообразные базовые компоненты развивающей предметной среды дают возможность избежать рутины и неформально организовать педагогический процесс. Ведь если ребенок все время занят полезным и интересным делом, это уже большая педагогическая удача. Деятельный, инициативный ребенок может быть только там, где он чувствует себя в теплом, уютном, родном доме, открытом для него, его друзей, воспитателей и родителей.

Детям должны быть доступны все функциональные пространства детского образовательного учреждения, включая те, которые предназначены для взрослых. Конечно, доступ в помещения для взрослых, например, в методический кабинет, кухню или кастаньянную, должен быть ограничен, но не закрыт, так как труд взрослых всегда интересен детям.

Существует мнение о специфической субкультуре детства, отличной от мира взрослых и требующей автономии: детские игрушки, детская мебель, детские книжки, детские рисунки - детское видение мира. Это мнение справедливо, но только наполовину. Известный искусствовед Г.Н. Любимова писала, что ребенку для его нормального развития необходимо жить в трех предметных пространствах: сомасштабном действиям его рук (масштаб "глаз-рука"), сомасштабном его росту и сомасштабном предметному миру взрослых. Эту верную мысль подтверждают простой, исторически сложившийся бытовой здравый смысл, теория зоны ближайшего развития (Л.С. Выготского), сотрудничества взрослого с детьми (Ш. Амонашвили), а также идея о значении когнитивной структуры развития личности ребенка, предполагающей интерес ребенка, выходящий за рамки детской комнаты.

Полноценное развитие ребенка не может происходить только внутри его детского мира, для него нужен выход в широкий мир, и это мир взрослых. Именно поэтому в образовательном учреждении должны присутствовать все три масштаба предметной среды, в которой действует ребенок.

Это положение относится ко всем базисным компонентам развивающей предметной среды образовательного детского учреждения, об оформлении которых надо тоже позаботиться.

1.6. Соответствие развивающей среды возрасту детей

Все изменения в психологическом содержании деятельности соотносимы с возрастом, имеют ярко выраженную иерархию, что позволяет выстроить психологическое дерево целей развивающей среды детства. Стержень (ствол) этого дерева – возраст ребенка от рождения до 7 лет. Каждый возрастной период (или фаза) имеет свою мотивацию ведущего типа (вида) деятельности. Ее проявление обусловлено как уже имеющимся опытом, так и социальной ситуацией развития, влияние которой может соответствовать возрасту, отставать или опережать его. Обычно социальная ситуация рассматривается как общественные (семейные, образовательные и др.) условия, выступающие данностью, с которой нужно считаться.

Соответствие возрасту – одно из значимых и в то же время сложно выполнимых условий. Связано это с тем, что материалы, сложность и доступность их содержания должны соответствовать сегодняшним закономерностям и особенностям развития детей данного конкретного возраста и учитывать те особенности зон развития, которые характерны опять же сегодня каждому отдельному ребенку. Одновременно надо помнить, что следующая возрастная группа является хранителем среды предыдущей группы по многим причинам. Она должна сохранять материалы прошлой ступени развития, во-первых, для детей, которые эти материалы еще не освоили; во-вторых, для тех игр и занятий, которые возвращают детей к любимым игрушкам и предметам (пластмассовые и резиновые игрушки, фанерные и картонные плоскостные изображения натуральных предметов для строительных игр, игр с песком, водой и т.д.); в-третьих, для создания игровой ситуации, которая в более старшем возрасте почти не представлена игровым материалом, и все эти в прошлом значимые вещи сегодня выступают для детей побочным подспорным материалом.

В связи с этим можно рекомендовать ориентироваться на такие показатели соответствия среды возрасту детей.

Дети младших групп, развитие которых находится на рубеже перехода от предметной к игровой деятельности, должны получать от среды возможности развития именно этих видов деятельности. В соответствии с закономерностями развития мышления, памяти, внимания, речи и т.д. здесь должна быть мощно представлена среда предметной деятельности и связанных с ней условий сенсорного воспитания и развития детей, здесь же получает питание зарождающаяся игровая деятельность. Таким образом, развивающая среда младшей группы должна содержать все виды деятельности, но направленность их связывается с предметной и игровой деятельностью. В их содержании должны реализовываться все задачи развития детей этого возраста. Общий вид группы – игровой, яркий, предметный.

В средней группе должно преобладать такое содержание развивающей среды, которое определяет переходный этап от предметной деятельности к более развитой игровой. Этот уровень должен расти, его может обеспечить плавный переход от обеспеченной творческой игры к игре, заставляющей ребенка самого искать комбинации игровой ситуации, обстановки, игрового содержания, правил и действий. Поэтому игровое оборудование в течение года постепенно уступает место академическому содержанию деятельности.

Старшая группа. Здесь идет дальнейшее развитие ведущей деятельности, это период пика развития творческой сюжетно-ролевой игры, и здесь к игре предъявляются особые требования. Чтобы выполнять функции развития ребенка этого возраста, она должна быть, прежде всего, развитой сама. Ее развитие зависит от игровой среды, которую создадут взрослые. И чем больше на пути у ребенка в этот период развития игры встретится препятствий, тем эффективней будет развитие и ребенка, и игры. В старшей группе основные зоны деятельности – познавательная, интеллектуальная, математическая, экологическая, речевая, двигательная, художественная, исследовательская, трудовая, конструкторская в

разных ее видах – строительная, техническая, художественная, музыкальная, театрализованная и т.д.

Подготовительная к школе группа близка по наполнению к старшей группе, но отличается содержанием, в которое укладываются программные задачи, индивидуальные особенности и потребности детей. Здесь те же подходы к формированию среды, может быть, чуть больше объем содержания. Говоря о проектировании развивающей среды детей подготовительной группы, хочется предупредить желание взрослых превратить эту группу в школьный класс с наглядными пособиями, географическими и историческими картами, схемами и пр. Создавая среду, работая с детьми, всегда надо помнить слова замечательного отечественного психолога А.В. Занкова: «Прежде чем начинать работать с детьми, задайте себе два вопроса: Зачем это ребенку? Сколько ему это будет стоить? Не надо превращать жизнь ребенка в спешку достижений, надо просто бояться интенсифицировать его старение.

1.7. Требования к формированию и использованию развивающей среды

К развивающей среде дошкольных учреждений предъявляются требования педагогические, эстетические, гигиенические и экономические.

Педагогические: соответствие задачам и содержанию «Программы воспитания и обучения в детском саду и требованиям дошкольной дидактики; общая педагогическая направленность с целью создания наибольшего комфорта; информативность, содержательность, разнообразие, привлекательность и доступность всей предметно-пространственной среды детского учреждения; возможность широкого использования ручного труда и художественной деятельности ребенка и воспитателя.

Эстетический комплексный подход к оборудованию и окружающей среде помещений; создание эмоционального климата помещения средствами рациональной и красивой планировки, освещения и цветовой отделки; зонирование помещений и художественно-образное, привлекательное решение фрагментов; широкое использование в развивающей среде помещений, высокохудожественных и качественно выполненных помещений станкового, монументально-декоративного и прикладного искусства; разнообразие и эстетическая завершенность уголков природы, композиций из природного материала и озеленение помещений.

Гигиенические: соответствие кубатуры, площади, естественной освещенности, вентиляции и теплоизоляции нормативам и характеру использования помещения; учет психофизиологических особенностей зрительного восприятия и возрастных предпочтений детей при создании разумной и эмоционально насыщенной цветовой среды помещений; прочности, термо- и влагостойкость, не сгораемость, безвредность и отсутствие неприятных запахов покрытий пола, мебели, игрушек.

Экономические: определяются утвержденными сметными нормами затрат на строительство, оформление и приобретение инвентаря и пособий для каждого типа дошкольного учреждения.

Также были выдвинуты и другие требования:

Учет психофизиологических факторов.
Учет градостроительных особенностей.
Функциональная целесообразность помещений.
Обеспечение физических параметров жизни человека.
Раскроем эти требования.

Психофизиологические требования, в равной мере учитывающие запросы личности и коллектива. Поэтому необходимо учитывать ряд психофизиологических факторов. Известно, что люди любят разные краски, что у народов один и тот же оттенок может иметь не одинаковое, часто противоположное толкование, что символические цвета государственных флагов строго регламентированы и с возрастом наблюдаем трансформацию привычек: дети свойственна подвижность, с годами предпочтение отдается смысловым играм.

Учет градостроительных особенностей. Градостроительные требования проявляются в выборе места для постановки здания. Ориентиром здесь служат замечательные пейзажи, уже возведенные архитектурные сооружения. Это требование всегда отличало искусство зодчих. Зодчие используют любую возможность контакта природы и создаваемого интерьера. Внешнее и внутреннее пространство переходят одно в другое, взаимно обогащаются.

Функциональная целесообразность помещения, т.е. полное соответствие своему назначению. Это требование должно подчиняться как объемно-планированное решение, так и конструктивное решение. Функциональные назначения здания определяет требования к освещенности, температуре, звукоизоляции, вентиляции, отоплению, водо- и газоснабжению, канализации. Бытовому оборудованию, телетрансляции, к отделке помещений и благоустройству здания и др.

Обеспечение физических параметров жизни человека. Изучаются способы ограждения от неблагоприятных условий воздействий климата. Выбирают внешнее очертание, взаимное расположение и конструкцию стен, перекрытий с нужной прочностью, долговечностью, теплоизоляционностью и другими свойствами. Строитель защищает жителя от ветра, стужи, дождя или палящего солнца.

Чтобы предметно-развивающая среда выполняла названные основные функции и ряд других, не менее значимых, педагог при ее проектировании и создании должен ориентироваться на следующие принципы.

Принцип целесообразности и рациональности - один из первых и наиболее важных, поскольку он создает атмосферу удобства и комфорта для каждого ребенка в отдельности, для всех детей в целом, для взрослых, находящихся вместе с детьми, и для каждого предмета, обеспечивающего среду. Расположение всех находящихся в групповом блоке вещей должно быть организовано так, чтобы каждая вещь, выполняя свою функцию, не мешала другим делать свое дело. Это относится к расстановке мебели вообще и столов - в частности. Именно столы создают в группе загроможденность пространства и занимают часто большую часть площади. Решение этой проблемы лежит в создании отдельного помещения для столовой там, где такая возможность есть.

Там же, где ее нет, нужно решать вопросы, во-первых, о количестве столов (нужно ли их так много, нельзя ли найти способ сокращения их количества?), во-вторых, как более удобно их расположить, чтобы они не претендовали на центральную часть помещения, не бросались в глаза, зрительно и фактически не занимали большое пространство и без того небольшой по площади групповой комнаты. Можно предложить ленточное, П- или Г-образное расположение столов вдоль окон.

Часто приходится констатировать нашу потребность подражать новому, необычному, неизбежному в устройстве группы. Например, передел групповой комнаты мебелью в поперечном варианте. Это не возбраняется и даже поощряется там, где большая площадь групповой комнаты и есть возможность создать зоны активной деятельности детей путем различных комбинаций с мебелью. Но когда площадь мала (сегодня это наши типовые двенадцати-четырнадцатикомплектные сады), этот вариант передела никак нельзя назвать удачным, поскольку и без того малая площадь не позволяет детям свободно двигаться. Здесь надо искать единственный и правильный вариант (наверно, это ленточное расположение мебели).

Принцип рациональности и целесообразности, как и другие принципы, имеет отношение не только к проектированию групповой среды, но и к среде всего дошкольного учреждения. Оформление рекреаций, залов, кабинетов, вестибюлей и других помещений должно следовать этому принципу. Сегодня многие руководители детских садов стремятся практически использовать помещения, улучшая условия развития детей. Только всегда ли это отвечает принципу рациональности и целесообразности? К сожалению, нет. Это можно показать на примере создания физкультурных залов. Зал, в соответствии с требованиями Нормативов общей площади помещений детского сада, должен иметь площадь не менее 140 кв. м. И это требование абсолютно справедливо: спортивный, физкультурный залы должны обеспечить простор двигательной деятельности детей, ни в коем случае не создавать ощущения скованности. А ориентация многих руководителей на подгрупповые занятия с детьми не выдерживает никакой критики, поскольку в помещении бывшей групповой комнаты даже 7-8 детей не могут испытывать тот самый простор движений, который им нужен. Такое помещение под зал может оправдывать серьезная организация работы по лечебной физкультуре, где в зале не надо бегать, прыгать, метать - он предназначен для коррекции работы опорно-двигательного аппарата и проведения корригирующих упражнений для улучшения качества работы различных систем и органов при заболеваниях общего характера. Здесь должны быть гимнастическая стенка, мелкое оборудование, приспособления для различных упражнений и др.

Однако, если проектируется спортивный зал, он должен соответствовать не только нормативам, о которых говорилось выше, но и отвечать культурно-гигиеническим требованиям. В спортивном зале не должно быть люстр, которые могут осколочно разлететься при ударе мячом и ранить ребенка. Здесь нужны закрытые светильники. В зале лишние и различного рода занавеси на окнах: окна должны быть оборудованы таким образом, чтобы предупредить удары мяча и

других метательных снарядов. Это могут быть натянутая сетка или деревянная решетка. Речь об оборудовании зала пойдет ниже. Здесь мы лишь приводим пример его проектирования и оборудования как образец необходимости выполнять принцип целесообразности и рациональности.

Продолжая разговор об этом принципе, хочется остановиться и на таких моментах благоустройства детского сада, как умение педагогов гибко сочетать в интерьере необходимое с возможным. Речь пойдет о тех зонах детской деятельности, которые, безусловно, необходимы для полноценного развития детей, но не всегда оправданно создаются в то время, когда их можно и нужно оборудовать по-другому и с большим коэффициентом полезного действия. Например, зона экологического развития детей, или двигательная, или любая другая, которую в данном помещении просто нецелесообразно располагать. Экологическую потому, что в группе недостаточно света или других условий для развития растений, они растут, но не делают зону привлекательной для ребенка, так что она не выполняет свои развивающие функции в полной мере. Двигательную потому, что помещение не позволяет организовать свободную двигательную деятельность детей и зона не выполняет своего назначения. Вот здесь и нужна рациональность решения проблемы. Где лучше иметь базу для удовлетворения потребности в экологическом, двигательном или другом развитии? Наверно, там, где для этого есть условия. Решение этой проблемы должно быть итогом поиска всего педагогического коллектива, даже если это проблема одной группы, поскольку решение может лежать в сочетании нескольких групповых комнат или выделении особого места в рекреации, вестибюле и т.д. Неважно где. Важно, чтобы дети имели возможность удовлетворять свои потребности в различных видах деятельности.

Таким образом, принцип рациональности и целесообразности - это удобство, это простор, эlegantность и воздушность помещения.

Следующий немаловажный принцип – принцип доступности и открытости. Он продиктован особенностями развития ребенка дошкольного возраста, который ведет себя по принципу «вижу – действую» (М.И. Лисина). Развивающая среда имеет в своей основе цель предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности, подтолкнуть к тому, что ему интересно и доступно в данный момент. Выбор ребенка может состояться только в том случае, если перед ним будет открыто все. Это на втором этапе развития деятельности, когда уже поставлена цель и ребенок начинает ее реализацию (необходимо обеспечить ее материально), ребенок обязательно обратится к тому, чего не видит глаз, но держит память (где лежат необходимые для дела материалы). Поэтому в группе на стеллажах, полках, в шкафах должно быть открыто представлено все то, что составляет актуальный и ближайший предметный мир в настоящее время для развития ребенка.

Следующий немаловажный принцип проектирования и построения окружающего мира - соответствие развивающей среды возрасту детей. Все изменения в психологическом содержании деятельности соотносимы с возрастом, имеют ярко выраженную иерархию, что позволяет выстроить

психологическое дерево целей развивающей предметной среды детства. Стержень (ствол) этого дерева - возраст ребенка от рождения до 7 лет. Каждый возрастной период (или фаза) имеет свою мотивацию ведущего типа (вида) деятельности. Ее проявление обусловлено как уже имеющимся опытом, так и социальной ситуацией развития, влияние которой может соответствовать возрасту, отставать, или опережать его. Обычно социальная ситуация рассматривается как общественные (семейные, образовательные и др.) условия, выступающие данностью, с которой нужно считаться.

Соответствие возрасту - одно из значимых и в то же время сложно выполнимых условий. Связано это с тем, что материалы, сложность и доступность их содержания должны соответствовать сегодняшним закономерностям и особенностям развития детей данного конкретного возраста и учитывать те особенности зон развития, которые характерны опять же сегодня каждому отдельному ребенку. Одновременно надо помнить, что следующая возрастная группа является хранителем среды предыдущей группы по многим причинам. Она должна сохранять материалы прошлой ступени развития: во-первых, для детей, которые эти материалы еще не освоили; во-вторых, для тех игр и занятий, которые возвращают детей к любимым игрушкам и предметам (пластмассовые и резиновые игрушки, фанерные и картонные плоскостные изображения натуральных предметов для строительных игр, игр с песком, водой и т.д.); в-третьих, для создания игровой ситуации, которая в более старшем возрасте почти не представлена игровым материалом, и все эти в прошлом значимые вещи сегодня выступают для детей побочным подспорным материалом.

В связи с этим принципом можно рекомендовать ориентироваться на показатели соответствия среды возрасту детей.

Лекция 2.

Ребенок дошкольник как объект научного исследования и субъект воспитания

Вопросы:

- 2.1. Периодизация дошкольного возраста.**
- 2.2. Закономерности развития детей раннего и дошкольного возраста.**
- 2.3. Факторы развития личности.**
- 2.4. Методы педагогического исследования.**

Ключевые понятия: развитие личности, факторы, дошкольник.

2.1. Периодизация дошкольного возраста

Объектом исследования дошкольной педагогики является ребенок в период от рождения до 7 лет. Развитие личности в этот отрезок жизни проходит многогранные изменения в связи, с чем возникла необходимость выделить определенные этапы и их закономерности.

В науке существует целый ряд разработок периодизации дошкольного возраста (Аристотель, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К. Штрац, П.П. Блонский, Эльконин, Л.С. Выготский и др.)

Наиболее обоснованным является подход, Л. С. Выготского, который предложил возрастную периодизацию, в основе которой лежит теория стабильного возраста и кризисов в развитии. Опираясь на эту теорию можно выделить следующие возрастные периоды: новорожденность, младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст.

Исследования Д.Б. Эльконина позволили составить периодизацию на основе выделения социальной ситуации развития и ведущей деятельности возраста (младенчество – эмоциональное общение; ранний возраст – предметная; дошкольный возраст – игра). Появление деятельности он связывает с определенным уровнем психического развития ребенка, с его возможностями. Виды деятельности постепенно сменяют друг друга, обеспечивая полноценность развития.

В дошкольной педагогике выделяют два периода развития ребенка: ранний возраст (от рождения до трех лет) и дошкольный возраст (от трех до семи лет). На основе этого в структуру дошкольных образовательных учреждений входят ясли и детский сад, которые в свою очередь делятся на группы:

- 3 мес. - 1 год – первая группа раннего возраста;
- 1–2 года – вторая группа раннего возраста;
- 2–3 года – I младшая;
- 3-4 года – II младшая;
- 4 года - 5 лет - средняя;
- 5-6 лет - старшая;
- 6-7 лет – подготовительная.

Учебно-воспитательный процесс в ДОО строго ориентирован на учет возрастных возможностей и способностей детей, в соответствии с которыми

выдвигаются задачи и выбираются средства, методы и формы педагогического воздействия.

2.2. Закономерности развития детей раннего и дошкольного возраста

Проблеме развития и воспитания детей раннего возраста посвящены работы В.М. Бехтерева, Н.М. Щелованова, Н.Л. Фигуриной, Н.М. Аксариной, Е.И. Радиной, А.М. Фонарева, С.Л. Новоселовой, Л.П. Павловой, Э.Г. Пилюгиной, Г.Г. Филипповой и др. Исследователи определяют ранний возраст как период быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов.

У ребенка быстро меняются антропологические показатели: вес, рост, размеры окружности головы и грудной клетки; начинают усиленно функционировать все жизнеобеспечивающие системы организма; прогрессируют темп, последовательность и качество движений; совершенствуется мышечный аппарат; появляются зубы.

Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Н.П. Сакулина, Л.А. Венгер и др. считают ранний возраст сензитивным для сенсорного развития детей. В этот период начинают формироваться представления о сенсорных эталонах. К концу раннего возраста дети уже способны различать цвета, некоторые геометрические фигуры, ярко выраженную величину предметов, звуки, выделять запахи.

Наряду с развитием восприятия при усвоении предметных действий у ребенка формируются и основные компоненты мышления. В процессе манипулятивной деятельности перед ребенком раскрываются связи между предметами, формируются опосредованные действия. Исследуя развитие мышления ребенка Ж. Пиаже, Л.А. Венгер, С.Л. Новоселова, В.С. Мухина, А.В. Запорожец отмечают, что решение задач путем внешних проб (наглядно-действенного мышления) в дальнейшем заменяется их решением во внутреннем плане, на основе оперирования образами (наглядно-образного мышления).

В раннем возрасте ребенок овладевает величайшим достоянием человечества – речью. А.В. Запорожец отмечает, что ребенок в раннем возрасте проходит два этапа развития речи: подготовительный (гукание, гуление, лепет) и этап собственно речевого развития, когда на основе формирующейся потребности в речевом общении формируется пассивная (понимание) и активная речь, которая начинает выполнять основные присущие ей функции: коммуникативную, сигнификативную, обобщения. К концу третьего года жизни возможности ребенка возрастают, вместе с ними растет желание действовать самостоятельно, выполняя роль взрослого. Разрешению кризиса способствует переход к сюжетно-ролевой игре, в которой ребенок отображает действительность и имеет возможность реализовать желание участвовать во «взрослой» жизни.

Итак, можно выделить некоторые закономерности в развитии детей на этапе раннего возраста: быстрый темп физического и психического развития, взаимосвязь первого и второго; приобретение ребенком первоначального социального опыта, привычек поведения; эмоциональность как ведущая характеристика возраста; потребность в индивидуальном контакте со взрослым;

зависимость развития от наследственности и развивающей социальной среды и др.

В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) у ребенка возрастает потребность в движениях, развивается моторная память, появляется согласованность, слитность, четкость движений; вся двигательная деятельность становится более осознанной, целенаправленной и самостоятельной; повышается физическая и умственная работоспособность.

Умственное развитие дошкольников набирает высокий темп. В этот период продолжается совершенствование чувственных, наглядных способов познания; основные формы мышления наглядно-действенное и наглядно-образное. Осуществляется развитие основных умственных действий: анализа, сравнения, обобщения, классификации и т.д.; к 7 годам все большая роль отводится словесно-логическому мышлению. Возрастает произвольность познавательных процессов: памяти, восприятия, внимания. Меняются основные мотивы умственной деятельности ребенка от игровых интересов к познавательным; происходит формирование общего метода умственной деятельности, который заключается в умении принять или поставить задачу, отобрать способы ее решения, проверить и оценить результаты. Дошкольный возраст – период интенсивного совершенствования речи: обогащается словарь, правильным становится произношение звуков, развивается связная речь.

Ведущей деятельностью дошкольника является игра - своеобразный способ переработки полученных из окружающей жизни впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, потребность в общении. Социальная значимость игры заключается в том, что в процессе общения со сверстниками у ребенка формируются навыки взаимодействия: он учится согласовывать свое мнение с другими, подчиняться правилам, регулировать поведение в соответствии с отведенной ролью, оказывать помощь товарищам и т.д.

Наряду с игровой у дошкольника формируются разные виды художественной и трудовой деятельности: характер, мотивы и направленность которых обуславливает возросший уровень физического, умственного и волевого развития.

В дошкольном возрасте дети накапливают первый опыт нравственного поведения, оно становится все более осознанным, организованным и дисциплинированным; расширяются нравственные представления и углубляются нравственные чувства детей.

К 6-7 годам формируется готовность к систематическому обучению в школе.

Таким образом, в качестве закономерностей развития дошкольника можно выделить: смену форм мышления (наглядно-действенное – наглядно-образное - наглядно-словесное); развитие произвольности познавательных процессов; развитие эмоций, воли; формирование познавательных интересов как мотивов учебной деятельности; становление творческой игры как социальной школы ребенка.

2.3. Факторы развития личности

Изучение закономерностей развития ребенка дошкольного возраста позволяет выделить факторы, обуславливающие течение и результаты данного процесса. В научной литературе выделяют три фактора влияющих на становление личности: наследственность, среда и воспитание, которые в свою очередь можно объединить в две группы: внешние и внутренние или социальные и биологические.

В качестве биологического фактора выступает **наследственность**. Под наследственностью понимают передачу от родителей к детям определенных качеств и особенностей. Носителями наследственности являются гены, которые и обеспечивают наследственную программу развития человека. К наследственным свойствам относятся анатомо-физиологические особенности человеческого организма: задатки речи, мышления, прямохождения, цвет кожи, глаз, волос, телосложение, тип нервной системы и т.д.

Человек появляется на свет как биологическое существо. Личностью он становится, пройдя длительный и сложный путь развития. На развитие ребенка помимо заложенных способностей влияют средовое окружение и целенаправленное педагогическое воздействие.

Среда - это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека (И.П.Подласый). В педагогической литературе понятие «среда» рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле «среда» - природные условия, государственный строй, система общественных отношений, материальные условия жизни; в узком смысле - непосредственное предметное окружение ребенка.

В последнее время в дошкольной педагогике все чаще употребляется понятие «развивающая среда» - совокупность педагогических, психологических, социально-культурных и эстетических условий построения педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Большое влияние на развитие ребенка и формирования его личности оказывает **воспитание**, которое всегда носит целенаправленный и организованный характер. Эффективность воспитания зависит от готовности ребенка к педагогическому воздействию (с учетом влияния наследственности и среды) и его активности. Именно активность ребенка является залогом формирования разных видов его деятельности: познавательной, предметной, игровой, трудовой, художественной, учебной, общения. Активная позиция ребенка в деятельности делает его субъектом воспитания, что и позволяет рассматривать деятельность как средство воспитания и развития ребенка. Каждая деятельность характеризуется потребностью, мотивами, целью, свойствами, действиями и результатом. Для того, чтобы ребенок овладел всеми компонентами деятельности ему необходима помощь педагога.

2.4. Методы педагогического исследования

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 заведующих и педагогов дошкольных учреждений; конспекты занятий, продукты изобразительной деятельности и ручного труда дошкольников. Изучение этих материалов позволяет установить взаимосвязи между изучаемыми явлениями, помогает 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 педагогических исследованиях применяются также **математические методы исследования**, которые служат для обработки данных и результатов, полученных в процессе исследования, и отражаются в графиках, диаграммах, таблицах.

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

Лекция 3.

Построение предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении

Вопросы:

- 3.1. Цели построения предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.**
- 3.2. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.**
- 3.3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды.**
- 3.4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования.**
- 3.5. Принцип эмотиогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого.**

Ключевые понятия: цели, принципы, зонирование.

3.1. Цели построения предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении

В современной дошкольной педагогике на первый план выдвигаются задачи гуманизации процесса воспитания и обучения, охраны и укрепления психического и физического здоровья детей, их полноценного развития. Решение задач невозможно без создания современной предметно-развивающей среды. Само понятие предметно-развивающая среда было введено в лексикон педагогов и дизайнеров после 1988 г., когда вышла Концепция дошкольного воспитания, исследования в этой области были начаты значительно раньше. С выходом типового проекта построения детских садов (1932г.) ставится вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства детей («уголки», «зоны»). Научная разработка предметно-игрового оборудования началась с открытием НИИ дошкольного воспитания (1960 г.). Большой вклад внесли в создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий С. Л. Новоселова и Н.Н. Поддьяков (1968 г.). К Середине 70-х годов были разработаны принципы формирования предметной среды: предложена новая педагогическая классификация игрушек, разработаны развивающие модульные игровые среды, конструкторы, система развивающих игрушек для детей раннего возраста (Г.Г. Локуциевская, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, С.Л. Новоселова, Н.Т. Гринявичине, Е.В. Зворыгина и др.). Во второй половине 80-х годов была разработана концепция и действующая система «компьютерно-игровой комплекс» (КИК), при научном руководстве Н.Н. Поддьякова, С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамоновой. В 90-х годах ставится вопрос об обогащении предметно-развивающей среды в работах В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой. Особое внимание организации предметно-развивающей среды уделяется авторами программ «Развитие» под руководством Л.А. Венгера, «Радуга» под руководством Т.Н. Дороновой, «Истоки» под руководством Л.А. Парамоновой и др.

Теоретической основой построения развивающей среды в ДОУ является Концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского. В данной разработке получили дальнейшее развитие основные идеи общей Концепции дошкольного воспитания применительно к организации условий жизни детей в детском саду, сформулированы принципы построения предметной среды. Авторы концепции построения развивающей среды считают, что непременным условием построения развивающей среды в ДОУ является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Стратегия и тактика построения жилой среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания, отношений взрослого и ребенка.

Цель взрослого - содействовать развитию ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувство психической защищенности — доверия ребенка к миру, радости существования; формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности. Личностно-ориентированный способ взаимодействия это представление ребенку свободы, независимости, большого «поля» для самостоятельных действий, общения на равных. В этом аспекте особое место **внимает** развивающая среда (мир природы и людей, предметно-пространственное окружение).

Проведенные научные исследования С.Л. Новоселовой показали, что обогащение предметных и социальных условий деятельности ребенка ведет к обогащению его сознания и психологического содержания деятельности. Ребенок становится «способнее», если имеет возможность постоянно совершенствовать способы своих действий в социо-предметной среде. С.Л. Новоселова дает следующее определение: предметно-развивающая среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. В данном пособии раскрыты психологические и педагогические основы построения развивающей предметной среды детства.

Важнейшим психологическим требованием является учет особенностей развития видов деятельности. Необходимо помнить, что каждая ведущая деятельность возникает в жизни ребенка до того, как она станет ведущей. Подбор предметов, пособий должен способствовать формированию новых видов деятельности. Предметная среда должна быть неисчерпаема, информативна, удовлетворяя потребность ребенка в новизне, преобразовании, экспериментировании. Среда должна являться средством реализации творческих гипотез. Развивающая предметная среда раскрывает свои возможности ребенку благодаря общению со взрослым в этой среде. Задействованность среды ребенком, ее активное познание, изучение зависит от подготовленности, компетентности взрослого, его доброжелательности и заинтересованного отношения к детям. Ребенок и взрослый действуют вместе и им должно быть

удобно в их предметной среде, функциональный комфорт предметной среды обеспечивает их психофизическое благополучие.

В работах О.А. Артамоновой, О. Толстиковой, Т.М. Бабуновой, М.Н. Поляковой раскрываются педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды:

- комфортность и безопасность обстановки, выполнение санитарно-гигиенических норм;
- соответствие развивающей среды той образовательной программе, по которой работает детский сад;
- учет всех направлений развития ребенка;
- разнообразие сред, их рациональное расположение;
- обеспечение богатства сенсорных впечатлений;
- обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности;
- обеспечение возможности для исследования, поисковой деятельности, экспериментирования:
- доступное расположение предметов и пособий в соответствии с возрастом детей;
- создание условий для изменения, дизайна окружающей среды.

На основе концепции предметно-развивающей среды В.А. Петровским, Л.М. Клариной и др. выделены принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
- принцип активности, самостоятельности, творчества;
- принцип стабильности - динамичности;
- принцип комплексирования и гибкого зонирования;
- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;
- принцип открытости — закрытости;
- принцип учета половых и возрастных различий детей.

Рассмотрим кратко каждый, из этих принципов подробнее (материал заимствован из книги «Построение развивающей среды в дошкольном учреждении»).

3.2. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии

Первоочередным условием осуществления личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослых и детей является установление контакта между ними. Отсутствие контакта, не позволяет решить какие бы то ни было образовательные задачи, которые ставит перед собой воспитатель. В то же время установлению контакта препятствуют принципиальные разные позиции, которые преимущественно занимают воспитатель и ребенок: даже физически воспитатель, как правило, находится «сверху», а ребенок — «снизу». Этому соответствует и психологическая разница в их позициях: взрослый «диктует» свою волю, управляет, командует ребенком. При этом подчиняется ли ребенок

или протестует, контакт между ними вряд ли возможен. В тоже время самой душевное общение взрослого с ребенком, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа «глаза в глаза».

Одно из условий среды, которое делает такое общение более, легко осуществимым — это разновысокая мебель. Ее высота должна быть такой, чтобы не только взрослый без затруднений мог «спуститься», приблизиться к позиции ребенка, но и ребенок мог «подняться» до позиции взрослого, а иногда и посмотреть на него сверху. Для этого подойдут высокие столы, в том числе подковообразной формы и соответствующие стулья, которые позволяют взрослому, свободно передвигаясь среди детей, видеть их глаза, избавляют его от необходимости все время нагибаться. Для того чтобы позиции взрослых и детей можно было варьировать в зависимости от их желаний и занятий, высота мебели в детском саду должна легко меняться.

Не менее важно взрослому для осуществления контакта найти верную дистанцию, общее психологическое пространство общения с каждым ребенком, и с группой детей в целом. Сложность здесь в том, что у каждого человека — и у ребенка, и у взрослого — свои особые представления о комфортной дистанции взаимодействия: одни лучше чувствуют себя на более близкой, «короткой», дистанции, другие — на более «длинной». Кроме того, эти представления меняются в зависимости от разных причин: состояния человека, вида деятельности, которой он занимается, и т.д.

В связи с этим планировка помещений должна быть такова, чтобы каждый мог найти место, удобное для занятий и комфортное 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 и контакт, и свободу одновременно.

2. Принцип активности. По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в дошкольном учреждении должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Так, например, на стенах могут быть развешены рамки (паспарту) на доступной для детей высоте, в которые могут быть легко вставлены различные репродукции или рисунки, и тогда ребенок может менять оформление стен в зависимости от своего настроения или новых эстетических вкусов. Звуковой дизайн может использоваться в детских играх как активный фон и дополнение.

В игровом пространстве должны быть созданы реальные условия для воссоздания ребенком «взрослых» форм деятельности. Взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе «настоящей» и результативной деятельности (от начала до ее завершения в виде продукта) и в ходе общения самым естественным образом развивает и познавательные, и интеллектуальные, и эмоциональные, и волевые способности ребенка.

3.3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды

При проектировании игровой детской среды необходимо учитывать тот факт, что определить для ребенка его жизненную среду невозможно. Это лишь одна из утопий, характерных для дизайнеров, художников, педагогов. Фактически же ребенок живет совсем не в той жизненной среде, которую подразумевали те, кто ее творил.

Ребенок не «пребывает» в среде, а преодолевает ее, «перерастает» ее, постоянно меняется, становится другим в каждую следующую минуту. А следовательно, меняется для него и его окружение. Для того, чтобы оно все же оставаясь приемлемым для ребенка, удобным, надо дать ему возможность менять окружающую среду, вновь и вновь созидать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями.

В цветовом и объёмно-пространственном построении интерьера должны выделяться определенные многофункциональные, легко трансформируемые элементы при сохранении общей смысловой целостности.

Постоянство и неизменность элементов жилой среды сохраняются в той мере, в какой они обеспечивают ребенку и взрослому надежность и защищенность от нежелательных вторжений внешнего мира, и в то же время не делают эту систему закрытой, отгороженной от общества.

Можно менять «фоны» и изменять обстановку до неузнаваемости, например, в комнате, содержащей спортивный комплекс. В ней крепятся и веревочные лесенки («волшебные», «корабельные», «марсианские» и т.п.), кольца, имитирующие цветок или какие-нибудь невиданные предметы, всевозможные канаты («хобот» слона, а сам слон может быть нарисован на стене, «загадочные растения» и т.п.), подвешенные трапеции-качели и т.д. Все эти элементы комплекса рассчитаны и на взрослого и могут преобразовываться самыми разными способами. Возможность трансформации пространства, в том числе выполняемой детьми (что особенно важно), может быть реализована с помощью применения раздвижных (и раскручивающихся рулонных) перегородок. Таким образом, в элементах среды, в самом ее характере, чутком к различного рода переменам, которые мотивированы внутренними и внешними человеческими побуждениями, закладывается тенденция к формированию любимых одушевленных «вещей, которые только и могут составлять общее понятие «Наш дом». Любимые вещи не могут быть списаны и складированы, они могут быть либо сохранены, либо преобразованы, либо отданы. Так, одна из возможностей — передача любимых вещей в собственный дом детям после 18 лет. Благодаря этому сохраняются и вещественные связи с детством.

3.4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования

Жизненное пространство должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу: физкультурой, музыкой, рисованием, конструированием, рассматриванием иллюстраций и диапозитивов, математическими играми, наблюдениями и т.д. Для реализации данного принципа необходима трансформация помещений, которая может быть обеспечена раздвижными легкими перегородками. Определенные возможности в этом плане представляют шкафные перегородки, когда с помощью перестановки мебели можно изменить площадь, пропорции и планировку помещений, расположение проемов, ниш, перегородок.

3.5. Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого

Одна из задач организации среды может быть сформулирована следующим образом: для того, чтобы определить структуру оптимальной окружающей среды, в которой может развиваться и комфортно себя чувствовать здоровый и гармоничный человек, необходимо провести оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его.

Среда должна быть организована так, чтобы она побуждает детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребенка. Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления. При этом надо учитывать и интересы взрослых, взаимодействующих с детьми.

Среда должна учитывать у детей двигательную активность, давать им возможность осуществлять разнообразные движения, испытывая радость от них. В то же время окружающая обстановка должна иметь свойства и «гасить», тормозить двигательную активность детей, когда это необходимо.

В то же время существуют наблюдения, показывающие, что на повышение активности людей, находящихся постоянно в одном помещении, влияет не столько определенная цветовая среда, сколько сам факт смены конкретного цветового решения. К стимулирующему материалу можно отнести также и игровое оборудование.

Для создания индивидуальной комфортности ребенка необходимо так организовать пространство, чтобы, например, интимные моменты его жизни проходили вне поля зрения других. Очевидно, ребенку нужно предоставить возможность напереться изнутри: взрослый же - в случае необходимости - имеет возможность открыть кабину.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды. Постигание детьми категории эстетического начинается с «элементарных кирпичиков», своеобразного языка искусства:

красоты звуков, цветовых пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образа лаконичными графическими средствами.

7. Принцип открытости-закрытости. Новый проект среды должен иметь характер открытой, не замкнутой системы, способной к изменению, корректировке и, самое главное, развитию. Иначе говоря, такая система должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

8. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Построение игровой среды с учетом половых различий как предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности.

Принцип открытости применительно к возрасту означает, что по мере взросления ребенка изменение окружающего требует все более целенаправленных действий, связанных с планированием и преодолением препятствий: у малышей связь между собственной активностью и изменениями среды более непосредственная. Предоставляется возможным создать такую среду (на уровне архитектурных, дизайнерских и т.п. решений), когда мечты и фантазии ребенка «вдруг» осуществляются, переставая быть для него условностью. Например, рисунок превращается в реальную потайную дверь, ведущую куда-то в потайную комнату, мерцающую огнями или потайные переходы, связывающие различные помещения здания, что позволяет неожиданно исчезать и столь же неожиданно появляться; или однажды открыв шторку, закрывающую часть стены, с изображением золотой рыбки, ребенок вдруг обнаруживает замаскированный аквариум, где действительно плавает золотая рыбка.

Конкретная реализация принципов построения среды предполагает ее моделирование. Моделирование представляет собой мыслительный процесс создания (воссоздания) аналога (модели) предметно-развивающей среды. При моделировании за основу берутся научные положения исследователей, учет базовых компонентов, параметры построения: пространство; время; предметное окружение; социальное окружение («социальный портрет» окружения) (С.А. Козлова). Построение пространства предполагает учет следующих особенностей: многофункциональность всех базовых компонентов; изрезанность пространства, лабиринтность расположения мебели; гибкость, мобильность обстановки; пространство сочетает в себе целое из частей («центров», «лабораторий», «кабинетов» и т.п.).

Время - важнейший параметр моделирования среды. Для этого параметра характерно: очень строгая временная последовательность разных видов жизнедеятельности; оптимальное сочетание трех блоков образовательного процесса (занятия, совместная деятельность, самостоятельная деятельность); достаточное количество времени для общения в различных схемах: «Я- Я», «Я - воспитатель», «Я - другие». «Я - все дети» и т.д.

Предметное окружение включает следующие характеристики: соответствие программе: предметы, игрушки, пособия должны отражать уровень современного мира; предметы должны нести информацию и стимулировать поиск.

Социокультурное окружение как параметр моделирования среды дает возможность внести предметы, отражающие быт региона, особенности труда людей, предметы народного декоративно-прикладного искусства. Таким образом, моделирование предметно-развивающей среды связано с моделью образовательного процесса (которая определяется образовательной программой) и продуманностью **технологии использования предметно-развивающей среды**.

Технология включает: активную, преобразовательно-творческую роль воспитателя в создании среды; включение детей в создание и украшение среды; обучение детей навыкам проектирования среды; обогащение среды воспитателем совместно с родителями и детьми. Таким образом, построение предметно-развивающей среды предполагает опору на личностно-ориентированную модель взаимодействия между взрослыми и детьми. Предметно-развивающая среда должна быть системой, т.е. отвечать определенному возрасту и содержанию деятельности детей, целям воспитания и обучения детей, а также основным принципам проектно-дизайнерского и культуры.

Можно так же выделить еще ряд принципов:

- принцип «дистанции, позиции при взаимодействии», ориентирующий на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми, который реализуется через уголок «уединения», логопедический, кабинет психолога;

- принцип «активности», возможности ее проявления и формирования у детей и взрослых путем участия в создании своего предметного окружения, осуществляется в спортивном и музыкальном зале, бассейне, в уголках групп: «дом», «строительный», «гараж», спортивный;

- принцип «стабильности - динамичности», ориентирующий на создание условий для изменения и созидания окружающей среды в соответствии со «вкусами, настроениями, меняющимися возможностями детей», который можно проследить в изменяющемся уголке «театр + библиотека + уединение», «изодеятельность + настольные игры + библиотека»;

- принцип «комплексирования и гибкого зонирования», реализующий возможность построения непересекающихся сфер активности, позволяющий детям свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу; только в зонированных уголках «дом», «магазин», «больница», «строительный», «гараж», «изодеятельность», «театральный», «лаборатория», «спортивный», «библиотека».

Построение развивающей среды с учетом изложенных принципов дает ребенку чувство психологической защищенности, помогает развитию личности, способностей, овладению способами деятельности.

Особое внимание уделяется предметной среде, прежде всего ее развивающему характеру. Одной из основных задач мы считаем обогащение среды такими элементами, которые бы стимулировали познавательную, двигательную и иную активность детей.

Лекция 4.

Процесс усовершенствования развивающей среды в области эстетического воспитания

Вопросы:

- 4.1. Организация предметно-развивающей среды в группах с 3-х и до 7 лет.
- 4.2. Проблемы проектирования предметно-развивающей среды в ДОУ.
- 4.3. Развивающая среда и художественное творчество дошкольников.

Ключевые слова: художественное творчество, проектирование, модернизация.

4.1. Организация предметно-развивающей среды в группах с 3-х и до 7 лет

а) Конструкция и форма: конструкция и форма помещений строится в нашей стране по типовым и индивидуальным проектам. Типы зданий и детских дошкольных учреждений имеют существенные различия между собой. Эти различия определяются и условиями строительства, и климатом, и особенностями местности. Более эффективны одно- и двухэтажные здания дошкольных учреждений, чем трехэтажные. Детские сады в городе находятся в многоэтажном окружении, и их вытянутая по горизонтали архитектура как эмоциональное ядро микрорайона должна выявляться в оправе - ожерелье городской застройки. В этих условиях образную выразительность одно-двухэтажному зданию детского сада придают объемно-планировочная композиция, ориентация по солнцу, игра освещенных и затененных участков, использование конструкций, рисунка и материала кровли, рельеф местности и растительность цветочная и фактурная отделка фасадов, входов и т.д. В некоторых районах используются плоские крыши для приема детьми солнечных и воздушных ванн. Такие крыши с несложным их дооборудованием защитными тентами и ограждениями удобны для устройства там всевозможных озеленений, даже сада. Это очень перспективный и оригинальный способ увеличения полезной площади с минимальными экономическими затратами. Разумеется, использование этой дополнительной площади возможно лишь в условиях абсолютной безопасности эксплуатации плоской крыши для жизни и здоровья ребенка.

б) Материалы:

Нельзя говорить о полноценном умственном воспитании ребенка - дошкольника, если его окружающая обстановка примитивна и хаотична, и он не получает от взаимодействия с ней прогрессивную информацию. Поэтому следует чаще менять эстампы и другие предметы тематического художественно-декоративного оформления в групповой комнате. Нужно обращать внимание ребенка на качество и фактуру современных материалов, отделку игрушек, предметов обстановки. Малыш лучше усваивает учебный материал, если мебель,

которой он пользуется при этом, удобна и красива, если у него есть необходимый ассортимент хорошо сделанных принадлежностей, привлекательных и качественных материалов для той или иной деятельности, если он зрительно хорошо воспринимает образец и ничто не отвлекает его внимание. Если ребенок имеет дело с материалами, выполненными на высоком качественном уровне, у него воспитывается аккуратность, бережливость, интерес к труду взрослого.

в) Декоративное оформление.

Значительную роль в развитии ребенка - дошкольника играет искусство, поэтому в оформлении детского сада большое место отводится изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Картины, скульптуры, графика, роспись, витражи, декоративные кладки, изделия народного прикладного искусства и т.д., с детства входят в сознание и чувства ребенка. Они развивают мышление, нравственно-волевые качества, создают предпосылки формирования любви и уважения к труду людей. Применение древесины в архитектурно-художественном облике интерьера детского учреждения ни у кого не вызывает сомнения легкости, прочности, теплоты живого материала. Техника настенной росписи и граффито требует большого мастерства и специальной подготовки. Поэтому в условиях детского сада она встречается редко. Керамика широко входит в отделку интерьера детского сада - это вставки, рельефы, панно, изразцы, объемная скульптура и композиционные решетки-перегородки, утилитарная керамика - вазы, горшки, кашпо и т.д. Большое место занимает витраж, он представляет собой обколотые куски цветного стекла, скрепленные бетоном.

Все произведения искусства в интерьере должны быть подчинены требованиям места и времени. Необходимо, чтобы произведение декоративного искусства выполнялось для определенного интерьера. При этом учитывают назначение помещения, его высоту, освещенность и т.д.

Не все виды декоративного убранства получили одинаковое распространение в художественном оформлении помещений. Наиболее часто применяют панно, гобелены, витражи, фото, чеканку.

Из этого можно выделить виды декоративного искусства, применяемые в оформлении:

1. Декоративная кладка кирпича и стеновых панелей;
2. Различные виды штукатурки (под шубу);
3. Каменная штукатурка;
4. Настенная роспись по сырой штукатурке (фреска);
5. Техника с граффито (цветная - резная штукатурка);
6. Мозаика;
7. Применение керамики в виде объемных работ и рельефов (терракота, майолика);
8. Витражи;
9. Инкрустация по дереву;
10. Техника по переработке древесины (обожение, выжигание, травление);
11. Гобелена;
12. Макраме и других тканых материалов;

13. Чеканка и гравировка по металлу;
14. Ажурная ковка и литье из металла;
15. Спаянные полосовые металлы.

К декоративному оформлению еще относятся информационные стенды:

1. Уголок для родителей;
 2. Методический уголок;
 3. Для сотрудников детского сада.
- г) Формы живой природы.

Уголок природы должен быть доступен детям, чтобы они могли наблюдать жизнь растений и животных, ухаживать за ними. Важно изящно и грамотно оформить эти уголки. Напольные композиции озеленения можно приподнять на подиуме в виде микроландшафта с перепадами уровней. Используется центральная линейная и ярусная, смешанная композиции озеленения помещений. Часто зеленые уголки выделяются цветозонированием, фактурной отделкой стены, декоративной подсветкой. Нередко озеленение имеет «конструктивную основу»: это может быть небольшой спил дерева или декоративная ветка, изгибы которой дают опору вьющимся растениям. К стволу-спилу не следует прибавлять полки из чужеродного материала, лучше если это будут деревянные решетки, плетеные корзиночки для вазочки с растением. Не нужно в уголке природы разрисовывать стены «под пейзаж», в «цветочный орнамент» и т.п. Лучше использовать приемы профессиональной обработки стен или украсить их крупноформатной, художественно выполненной фотографией пейзажа. Цветы и растения можно сгруппировать в живописные композиции на специальных подставках; не следует монотонно расставлять их по подоконникам. Интерьер всегда украсят работы детей из природного материала, со вкусом оформленные.

Увлекательное зрелище представляет аквариум с подсветкой микрофауны и поднятый несколько выше, чем обычно он стоит на подставке. Ребенок должен видеть аквариум не сверху, где он закрыт оргстеклом и рефлектором, а панораму подводного мира. Нельзя раскрашивать и расписывать задние стенки аквариума под «волшебные замки». Дети должны хорошо видеть обитателей в их естественных условиях. Рядом с живым уголком размещается «Календарь природы», он может быть различных форм и размеров. Не следует его разрисовывать, пусть он будет скромнее и ярче будут выявлены цветом условные знаки времени года и погоды. Сменные иллюстрации времен года должны быть размещены в одной плоскости с календарем и согласованы в цвете и по материалу.

д) Свет и цвет.

Вопросы окраски и освещения интерьера необходимо рассматривать в тесной связи. Человеческий глаз воспринимает освещение и цвет благодаря свету, отраженному от предметов. Цвет и свет лота зависят от того, как и каким цветом освещена поверхность предмета. При ярком солнечном свете цвета хорошо различимы, при недостаточном освещении цвета тускнеют и плохо можно различить оттенки цвета.

Свет должен создавать оптимальные условия для зрительной работы, а также продуктивность занятия, режим активного труда и отдыха. Свет должен обеспечивать хорошее самочувствие, настроение, предупреждать преждевременную усталость, способствовать высокой производительности, деятельности.

Исследования показали, влияние светового режима на психику человека. Наибольшая активность наблюдается при естественном солнечном освещении. Активность падает по мере использования искусственного света, но избыток света может привести к заторможенности психики, как защитная реакция. Так же на психику влияют частые перемены уровня освещенности.

Цвет может вызывать определенные эмоции и настроения, способность цвета видоизменять окружающую среду. Цвет способен визуально изменять пространства: теплые насыщенные цвета - уменьшают пространства, а холодные светлые тона - зрительно расширяют пространства.

Цвет должен подбираться по двум основным принципам:

1. По сходству (подбираются цвета, стоящие в цветовом кругу по соседству: сочетание желтых и желто-оранжевых, синих и светло-синих и т.д.). И этот принцип уравнивает психику.

2. По контрасту: цвета, лежащие на диаметрально-противоположных сторонах цветового круга (желтый - фиолетовый, желто - зеленый), цвета, лежащие на вершинах равностороннего треугольника, вписанного в цветовой круг. В этом случае психика возбуждается.

При подборке цвета необходимо учитывать расположение помещения. Помещение, выходящее на южную сторону с избытком естественного освещения, должно окрашиваться в холодные цвета. В помещении, выходящем на северную сторону, должны использоваться теплые цвета. Известно, что цветовое воздействие интерьера тем естественнее, чем более цветовые тона стен, пола и потолка соответствуют впечатлениям, получаемым человеком в природе; тональность пола по ассоциации с землей должны иметь более теплую, насыщенную окраску; стены - по аналогии с пейзажем - будут светлее, а потолок совсем светлый, как небосвод.

4.2. Формирование развивающей среды в студии детской изобразительной деятельности

Изостудия в детском саду создается как система помещений и условий, способствующих самовыражению ребенка в творчестве, то есть в разнообразных видах художественной и проектной деятельности с использованием различных средств, в том числе конструирования, компьютерной графики. В традиционных художественных занятиях и ремеслах ребенок обогащает свой внутренний мир, размышляет о том, что его поразило и взволновало в широком окружающем мире. В изостудии у ребенка на базе сформированных способностей самовыражения развивается такая важнейшая форма познавательной активности, как проектное мышление.

Изостудия должна быть оснащена столами-мольбертами, рисовальными тумбами со сменным покрытием (бумага, линолеум, фланель и др.) для

разнообразной художественной индивидуальной и коллективной деятельности. Необходимо предусмотреть использование детьми различных изобразительных техник. В студии можно поместить компьютер Эппл-Макинтош, снабженный рисовальной программой, используя которую дети и взрослые могут создавать интереснейшие рисунки, графические фантазии, различные рисованные проекты. Хорошо, если в изостудии или рядом с ней имеется зал, в котором дети могут посмотреть диапозитивы, диафильмы, видеофильмы. Замечательно, если удастся приобрести лазерные диски с разнообразными познавательными программами для детей и взрослых.

Хорошо, если в изостудии есть музыкальный центр, предусмотрено помещение, где дети могут рассматривать образцы прикладного искусства, художественные произведения, выполненные в различных традициях.

Помещения, предназначенные для студии, должны быть просторными и светлыми. Стены нельзя расписывать пестро, но целесообразно одну из стен как бы углубить пейзажем с хорошей перспективой, который может нарисовать только художник - профессионал.

В летнее время часть деятельности детей в студии переносится на открытый воздух. Особое место в проектной деятельности детей может занять составление вариантов размещения цветников, огородных растений, домиков для животных. Этому проектированию следует найти место и за экраном компьютера.

Проектная деятельность детей может носить оформительский характер, может быть использована практически при приготовлении салатов, сервировке стола и т.д.

Ремесла и проектная деятельность детей тесно связаны, так как служат организации среды самими детьми, которые хотят ее создать. В этом случае стены изостудии «раздвигаются» и «проектанты» выходят в свои группы, рекреации, во двор детского учреждения.

4.3. Развивающая среда и художественное творчество дошкольников

В детском саду ребенок проводит большую часть времени. Здесь он может и должен получить удовлетворение всех своих духовных потребностей, в том числе и потребности художественной деятельности. Конечно, не все время и не все дети стремятся заняться искусством или художественным творчеством, но для тех, кто хотел бы, должны быть созданы условия, посредством которых ребенок удовлетворит свои запросы и стремления, а его потребности найдут воплощение в системе действий.

Чтобы развивать творческую инициативу ребенка, его воображение, активность реакций, в детских садах хорошо бы широко использовать свободные игры. Это те радостные для ребенка минуты, когда он сам выбирает, планирует и организует свою деятельность, проявляя самостоятельность эстетических суждений, свободное самовыражение.

Художественная деятельность ребенка должна ориентироваться на его возрастные особенности - аналитические, физиологические, психологические.

Изобразительная деятельность - одна из любимых детьми. Такой деятельностью они могут заниматься и самостоятельно, без помощи взрослого, насколько позволяют им их умения и навыки, а также предложенные материалы. Но навыки и умения у дошкольников разные, и не всеми материалами умеют владеть дети. В этом им должен помочь взрослый, в частности педагог. Сегодня в обучении детей изобразительности перед педагогами стоит одна задача - развитие у дошкольников творческих способностей, но способности, как известно, на пустом месте не рождаются, а чтобы ребенок мог творчески созидать, предстоит кропотливая работа.

Что же такое творчество? Творчество = восприятие + исполнительство.

Данная формула творчества предполагает обязательный запас знаний о предмете (явлении, сюжете), который ребенок изображает, иными словами - это восприятие окружающего мира. А исполнительство - это умения и навыки детей. Конечно, одними занятиями развивать детское творчество невозможно, поэтому и возникает необходимость создания развивающей среды, способной помочь ребенку в его развитии и саморазвитии. Развивающая среда должна рассматриваться как система, представляющая собой обогащающий фактор детского развития: «Жизненная среда может и должна развивать и воспитывать ребенка, служить фоном и посредником в личностно развивающем взаимодействии со взрослыми и другими детьми» (В.А. Петровский).

Создавая развивающую среду для дошкольников, необходимо ориентироваться на возраст ребенка.

Восприятие и жизненный опыт играют немаловажную роль в творчестве малыша. Поэтому во всех возрастных группах педагоги должны позаботиться о том, как ребенок сможет накопить нужные знания и представления.

Естественно, накапливают знания дети и при знакомстве с художественной литературой, при ознакомлении с окружающим (экскурсии, беседы и др.). Большую помощь детям окажет имеющаяся наглядность: разнообразные картинки, вырезки из журналов, открытки, марки, иллюстрации в книгах, разнообразные художественные изображения, трафареты и шаблоны, в младших группах более простые по форме и исполнению, в старших - сложнее.

Верный помощник педагогу и детям в накоплении и конкретизации знаний - фланелеграф с набором разнообразных предметов. Используя фланелеграф, ребенок самостоятельно осуществляет синтез и анализ. Хорошо, если к фланелеграфу будет набор различных элементов предмета. Например, изображения стволов деревьев (тонкие, толстые, различной формы, цвета и т.п.); такие же различные листья, плоды, цветы, ветви, корни и т.п. Тогда ребенок "соберет" на фланелеграфе свое собственное дерево, тем самым как бы наметит схему дерева или любого другого предмета. Покажите детям, как можно изобразить дерево или любой другой предмет, используя подручные предметы (веревка, скакалка, камешки, плоды, листья, песок, мятая бумага, коробки, детали строительного материала и многое другое, все то, что должно находиться в изоуголке). Чем больше детям будет предложено различных упражнений для развития воображения, тем быстрее они станут работать творчески, самостоятельно планируя свою деятельность.

В последнее время, к сожалению, такой прием, как сотворчество взрослого и ребенка, используется только в младших группах, хотя в старших это тоже вызывает живой интерес у детей. На отдельных листах бумаги (больших и маленьких, разной формы и цвета) педагог выполняет только начало изображения, а ребенок его закончит так, как придумает сам. Это может быть конкретное изображение, например, дорисовать цветок, машину, солнце или вообще, дорисовав, получить то, что захочет ребенок.

Развивающая среда в изодеятельности или, как привыкли ее именовать педагоги, уголок изодеятельности размещается в любом удобном для ребенка месте.

Нужно помнить, что высокая культура интерьера применительно к ребенку - не роскошь, а условие построения "развивающей среды" (концепция дошкольного воспитания, раздел "Условия развития"). Предлагается гибкое и вариативное использование пространства в отличие от устаревшего подхода жесткой функциональной закрепленности зон и уголков внутри помещений и участков. Организация среды должна служить удовлетворению потребностей и интересов самого ребенка, давать ему возможность постоянно чувствовать себя полноценным владельцем игрушек, достаточно свободно перемещаться, иметь свободный доступ к средствам изобразительной, игровой, конструктивной и другой деятельности. Это не значит, что на определенном столе должны быть только краски, кисти, бумага, клей или другое оборудование педпроцесса. Все это лучше всего сосредоточить в шкафу, тумбочке, на полке.

Итак, проведем экскурс по всем возрастным группам. Заботясь о пополнении уголка изодеятельности, всегда нужно помнить, какие задачи художественного развития решаются в том или ином возрасте. Что из себя должен представлять уголок изодеятельности для детей двух лет, то есть первой младшей группы? Задача этого возраста - сенсорное развитие ребенка, в том числе и в изодеятельности. Здесь рано еще знакомить детей с эталонами формы и цвета, но нужно познакомить со свойствами и качеством изоматериалов, пробудить интерес к ним и желание действовать с ними. Нужно позаботиться о том, что, прежде чем научить ребенка что-то изображать, у него должны быть представления о том, что из себя представляет тот или иной изобразительный материал. Поэтому любой новый материал ребенок должен апробировать. Дайте ему возможность самостоятельно "помалевать" красками (любыми), карандашами, мелками, шариковой ручкой, фломастерами, научите его действовать свободно. Меняйте величину формата бумаги, пусть дети рисуют на любых больших листах, в разном направлении, изобразительный материал, цвет используют по своему усмотрению. В этом возрасте уже можно знакомить ребенка с такими техниками изображения, как кляксография, рисование пальцами.

Для фланелеграфа или просто для раскладывания на столе хорошо иметь набор любых предметов, геометрические фигуры разного цвета и величины. Из геометрических фигур уже можно учить детей составлять любые предметы (неваляшка, домик, башня, цветок, солнце и др.), а из отдельных предметов - маленькие сюжеты.

Повседневно давайте возможность детям лепить из глины: скатывать и раскатывать на столе, украшать изделия (налепом, рельефом).

Детей трех лет (вторая младшая группа) знакомим с эталонами формы; необходимо побуждать их изображать доступными им средствами выразительности то, что для них интересно или эмоционально значимо. Ставится задача учить детей не впрок, а исподволь, по мере необходимости и тому, в чем нуждается ребенок в настоящий момент.

Собственный опыт ребенка должен опережать овладение им теоретическими и практическими знаниями, вызывая живую потребность в них. В этом возрасте продолжается и решение поставленной ранее задачи, а именно - сенсорное развитие. Сенсорным развитием ребенка педагоги должны быть озабочены всегда, в любом возрасте. Даже взрослые продолжают сенсорное развитие, хотя и относительно. Педагогам нужно помнить: любая поставленная задача в младшем возрасте должна находить свое развитие, совершенствоваться в старшем. Поэтому постоянно взрослый должен руководствоваться принципами дидактики, если хочет, чтобы у детей были прочные и качественные знания и умения.

Итак, мы остановились на том, что продолжается сенсорное развитие дошкольника, - малыши знакомятся с техниками изображения, а значит, с новыми возможностями изобразительных материалов. Сначала покажите, а затем предоставьте возможность ребенку самостоятельно порисовать цветным клейстером. Пока у детей есть интерес, нужно предоставить им возможность выбора: разноцветный клейстер, обязательно плотная бумага, мягкие или щетинные разного размера кисти, поролон. Пусть ребенок поэкспериментирует: мягкой кистью клейстер ложится ровно; щетинной - не вся поверхность закрашивается; похлопать ладошкой - совсем иная фактура, а если провести кусочком рифленой коры по поверхности бумаги, окрашенной клейстером, то появится что-то таинственное. Такие упражнения развивают воображение дошкольников. Поскольку ребенок уже познакомился с особенностями клейстера, предложим рисование на крахмаленной ткани. Для этой цели предлагается бумага, различная по цвету и форме. Можно предложить различные крахмаленные детали (воротничок, юбка-солнцеклеш для куклы или для уголка ряжения, скатерть, салфетки, косынки для кукольного уголка). Расписывают дети любыми материалами (краски, фломастеры, восковые и живописные мелки). Много привлекает их внимание. С большим интересом ребята используют такую технику, как рисование печатками. Для этой цели им предлагаются различная форма и цвет бумаги. В данном случае поможет коробка "1000 мелочей", ее можно назвать и по-другому, например, "Всякая всячина", где сосредоточено все, что бывает лишним, или то, что интересно детям. Например, различные камешки, ракушки, косточки, крупные семечки, кусочки ткани, коры, фольга, ручки, крупные пуговицы и многое другое. Ко всему этому нужна штемпельная подушка, которую можно сделать самостоятельно. Ребенку интересно оставлять различные отпечатки на месте бумаги разными предметами и разным цветом, штамповать густо и редко. Для этой цели можно предложить

различные силуэты предметов (украсть елку, декоративный цветок, осенний лист, дерево и др.).

Не мешало бы в этом возрасте познакомить детей с таким средством художественной выразительности, как линия. Это легко сделать. Большой лист бумаги может быть представлен в форме дома, в котором будут "жить" волшебные линии. Педагог постепенно, и последовательно знакомит детей с линиями (это, конечно, можно делать в игровой форме). Прямая, волнистая, короткая штриховка, зигзаг и другие линии - чем не волшебство! Эта линия толстая, прямая, ленивая и т.д.; заметь, чем похожи и чем различаются эти две линии; что и как можно сказать об этих линиях?..

Арсенал линий дети смогут продолжить в любое время, используя различный изобразительный материал. Когда накопятся представления о линиях, можно изображать отдельные предметы, используя эти знания. Например, дети нарисуют ствол дерева, а, рисуя крону, используют любые линии.

Также можно украсить линиями силуэты предметов. Используя различные линии при изображении одного и того же предмета, добьемся различной выразительности. Линия, как средство художественной выразительности, найдет применение не только в декоративном рисовании, но и в декоративной лепке. Немного повзрослев, ребенок более внимательно станет рассматривать художественные произведения, понимая язык художника. Знакомство с эталонами формы целесообразнее начать предварительно в уголке изобразительности. Для этой цели нужна линейка-шаблон с изображением разнообразных геометрических фигур. Начнем с круга: сначала малыш обводит шаблон (дорисуй солнышко, нарисуй колобок, ягоды, яблоко, луну и другие предметы), чуть позже научится в большой круг вписывать меньший (украшим полосками тарелку). Такие разнообразные упражнения помогут освоить технические приемы и получить навыки. Точно такая же работа проводится по изображению четырехугольников. Имея достаточные навыки, знания о технике изображения, разнообразные материалы и многое другое, ребенок сможет творчески подходить к передаче имеющихся представлений. Предложим тему (например, "Праздничный салют"), пусть малыш определится, как его нарисовать. На бумаге разного размера, формы, цвета (по выбору ребенка) салют рисуют кляксографией, пальцами, печатками, грубой щетинной кистью, цветным клейстером, тычком; целесообразно показать ребенку, как рисовать двумя карандашами одновременно.

Кроме того, в этой возрастной группе дети уже не только раскладывают готовые предметы или составляют предмет из деталей, но и учатся склеивать их. В повседневной жизни хорошо бы научить воспитанников наклеивать по-разному: плоское, объемное наклеивание с использованием разнообразных материалов; то, что ребенок не сможет приклеить (мелкие детали, отдельные сложные предметы), можно дорисовать самостоятельно или с использованием трафаретов. Постепенно в этом возрасте дети осваивают работу с ножницами. Такое обучение проводится вне групповых занятий, достаточно обращать внимание на технические навыки и дать возможность ребенку резать самостоятельно.

Что касается лепки, то дети с удовольствием работают с любым пластичным материалом, будь то глина или пластилин. Но лучше всего предоставить возможность лепить из глины, украшать вылепленные изделия (стекой, различными печатками, наклепом). Такой материал, как тесто, завораживает ребенка, развивает его интерес, стимулирует. Конечно, тесто не может постоянно находиться в развивающей среде, но такие "праздники" для детей устраивать необходимо. Рано предлагать малышам лепку из соленого теста дети все равно попробуют на вкус, да им и непонятно, почему выпеченное изделие нужно раскрашивать гуашевыми красками. Поэтому лучший выход - лепка из песочного теста, как из самого пластичного. Если это на сегодня дорого, то можно предложить рецепт очень простого теста: стакан рассола (из-под огурцов, помидоров, капусты, арбузов), чайная ложка соды, стакан растительного масла и мука (чтобы получилось мягкое пластичное тесто). Вылепили - испекли. Сколько детской радости! Тесто можно расцветить соком моркови, свеклы, пищевыми красителями.

Средняя группа - это время серьезного знакомства дошкольников с эталонами цвета. Поэтому уголок изобразительности в течение года педагог пополняет различными дидактическими играми на развитие чувства цвета: это и цветовой спектр (радуга), и различные эталоны цвета, и дидактические игры, и цветные дорисовки. Большую работу по развитию чувства цвета можно проводить, используя фланелеграф. Например, игра "Кап и капельки". Детям предлагается набор деталей различной величины в цвета, похожих на каплю. Из них сначала можно складывать различные декоративные узоры, затем цветы, разные растения, птиц, животных. Детали- капли можно группировать по цвету и величине. Цветок, например, можно собрать следующим образом: к середине маленькие "капельки" острыми кончиками синего цвета, по краям - "капельки" крупнее, голубого цвета. Из оранжевых "капелек" можно сложить белку: большая "капля" - туловище, поменьше - голова, чуть-чуть вытянутая "капля" - хвост, еще меньше - лапы, уши. Такая игра не только увлечет детей, но и будет способствовать развитию наблюдательности, памяти, внимания, воображения; дети усвоят множество цветов и оттенков, поймут, что такое колорит. Используя предложенные детали, можно составлять небольшие сюжеты, а, поняв смысл, дети смогут рисовать "капельками" самостоятельно. Это один из интересных приемов. В течение года педагог покажет разные цветные эталоны, научат правильно называть цвет: дети узнают, что в природе существуют только три основных цвета (красный, синий, желтый), остальные производные, то есть получаются путем смешивания; что есть удивительные оттенки с интересными названиями, так называемые опредмеченные цвета (вишневый, лимонный, кирпичный, небесный и многие другие). Дети поймут, запомнят тогда, когда убедятся в этом практически, пользуясь наглядностью среды. К примеру, в уголке изобразительности есть картинки или отдельные предметы, изображающие окружающий мир. Детям предлагается отложить предметы или картинки с изображением овощей и рассказать о том, какие цвета "придумали" для нас овощи (свекольный, баклажанный, морковный); ягоды (вишневый, малиновый, кизилковый); явления неживой природы (небесный, песочный, солнечный) и т.д.

Используя игры и предметы, малыши смогут убедиться в том, что радуга как бы разделена на две части - холодная и теплая. Холодные цвета напоминают о сосульках, о дождевых тучах, глубокой холодной реке, о вечерних сумерках, о прохладе, а теплые - это огонь, солнце, радость. Пусть в этом прохладе, а теплые - это огонь, солнце, радость. Пусть в этом убедятся сами дети, смешивая краски, подбирая цвет бумаги, рассматривая колорит на лоскутах ткани, раскладывая нитки разного цвета и качества на фланелеграфе ("Ниткография"). Имея такой багаж знаний о цвете, они легко освоят новые техники изображения: рисование по сырому, витражное рисование, монотипия, цветной граттаж.

Иначе "звучат" кляксография, рисование пальцами, цветным клейстером. Детям к концу года под силу такие темы для изображения, как "Свежий воздух", "Нарисуем краски утра", "Золотая осень", "Пушистый зверек", "Сияние звезд", "Маки (васильки, одуванчики) в зеленой траве". Или задания типа: используя зубастую, веселую, волнистую линии, нарисуй, что ты захочешь. Какая картинка у тебя получилась? Видите, сколько интересного можно предложить в уголке изодетельности!

Что касается аппликации, то с этой целью ребенок использует разные материалы (бумага, ткань, пух, мех, засушенные листья, цветы, веточки, листья кукурузных початков и многое другое). Он уже должен знать свойства и качества бумаги и других материалов, чтобы определиться, какой из них лучше использовать в том или ином случае. Разумеется, будут неудачи, разочарования, но неугасимый интерес поведет дальше, появятся навыки, а за ними - первые проявления творчества. Поэтому запас знаний и навыков, полученных в этих группах, будет способствовать развитию творческих способностей. Как раз такая задача и решается в старшей и подготовительной группах. Здесь нужно продолжать художественное развитие: закрепляются знания об изобразительных материалах, форме, величине, цвете, о средствах художественной выразительности (линия, цвет, композиция, перспектива). Детей очаровывают разные жанры живописи, репродукции которых они рассматривают в уголке изодетельности, где знакомятся с творчеством художников; их привлекают народные игрушки, росписи, завораживают скульптуры малых форм. Дети смелее пользуются разными техниками изображения, попутно знакомясь и с новыми - рисование набрызгом, цветным пластилином, акватушь. В создании рисунка уместны разные материалы (краски, карандаши, акварельные мелки и другие понравившиеся сочетания). Педагог подсказывает, корректирует работы детей. Поэтому в этих группах, как нигде, необходимы разнообразные материалы. Воспитатель не забывает учить содержанию принадлежностей в порядке, аккуратно ими пользоваться; закончив работу, убирать на место и в то же время работать свободно; использовать все, что необходимо в данный момент.

Можно рисовать и тут же наклеивать или наоборот, таким образом стремясь к созданию коллажей. Предоставьте детям возможность работать на больших листах бумаги, коллективно, хотя их увлекает и графика (рисование тушью, черной пастой, графитным карандашом на небольшом листе бумаги, как бы в миниатюре). Сохраняются и занимательные задания для детей:

"Путешествие в страну Кругляндию" - составление предметов или небольших сюжетов из кругов разного размера и цвета, и их деталей (полукруг, 1/4 круга или какой-нибудь сектор); подобное путешествие в страну Угляндию (работа с четырехугольниками). Интересны детям аппликации из ткани, аппликация в технике "Кракле", плетение из листьев кукурузных початков, флористика, аппликации из природных и бросовых материалов. Особого внимания заслуживает лепка. Лепят из глины, кондитерского теста, пластилина, из соленого теста (200 г воды, 200 г соли экстра и мука, чтобы получилось пластичное тесто). Соленое тесто выпекается в духовке или сушится в естественных условиях, затем расписывается красками. Из плоскостных или полубъемных фигурок соленого теста можно составлять коллажи. Используются разные подручные материалы, стеки, чеснокодавка.

В этих возрастных группах работают не только по интересам, но и по потребностям, понимая значимость своей деятельности. Это может быть подготовка персонажей кукольного театра, подарок маме, папе, другу; создание игрушек и многое другое. Дети могут изготавливать дидактические игры: "Лото", "Парные картинки", "Что лишнее", "Собери по цвету", "Что растет в лесу (саду, огороде?)", "Теплый-холодный" и др.

В старшем возрасте перед дошкольниками раскрывается мир во всей его сложности и многозначности: теперь у ребенка более богатые представления. Малыш уже понимает, что с помощью цвета можно выплеснуть на лист бумаги радость или гнев, печаль или страх, а можно создать впечатление покоя и равновесия. Развитие воображения помогает создавать персонажи, которых на самом деле не существует. Появляется возможность моделировать ситуации. Поэтому детям предлагаем такие задания: нарисуй с закрытыми глазами, нарисуй двумя руками одновременно; сказочные птицы и звери, лес Берендея, другая планета и т.д. Смысл детского творчества - самовыражение, а не соответствие чьим-либо ожиданиям. Как правило, в своем творчестве дети стремятся передать "весь мир", "всю природу", "все деревья". Они постоянно изобретают, фантазируют. "Каждый ребенок - это отдельный мир со своими правилами поведения, своим сводом законов. Помочь детям в обретении самих себя в мире и мира в себе - наша основная взрослая задача.

Лекция 5.

Проектирование предметно-развивающей среды в ДОУ

Вопросы:

5.1. Организация предметно-развивающей среды в группах с 3-х и до 7 лет.

5.2. Проблемы проектирования предметно-развивающей среды в ДОУ.

Ключевые понятия: игра, среда, комфортное место.

5.1. Организация предметно-развивающей среды в группах с 3-х и до 7 лет

Важно, что предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию. Иначе говоря, среда не только развивающая, но и развивающаяся. Практика подсказывает: полностью заменять предметную среду в группе сложно. Но все-таки при любых обстоятельствах предметный мир, окружающий ребенка, необходимо пополнять и обновлять, что мы и делаем. Только тогда среда способствует формированию познавательной, речевой, двигательной и творческой активности.

Организация «предметно-развивающей среды» в детском саду несет эффективность воспитательного воздействия, направленного на формирование у детей активного познавательного отношения к окружающему миру предметов, людей, природы.

Предметно-игровая среда групп детского сада организована таким образом, что каждый ребенок имеет возможность заниматься любимым делом.

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.

Для построения развивающей среды в ДОУ выделяем следующие принципы:

- принцип открытости;
- гибкого зонирования;
- стабильности-динамичности развивающей среды;
- полифункциональности;

-принцип открытости реализуется в нескольких аспектах: открытость природе, открытость культуре, открытость обществу и открытость своего "Я".

Так, 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).

Предметно развивающая среда организуется на основе следующих принципов:

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

2. 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.

3. 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 всегда меняется 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.

При организации предметно-пространственной среды в детском саду необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность всех педагогов ДООУ. Ведь разнообразие игрушек не является основным условием развития ребенка.

Целенаправленно организованная предметно-развивающая среда в дошкольном учреждении играет большую роль в гармоничном развитии и воспитании ребенка.

Созданная эстетическая среда вызывает у детей чувство радости, эмоционально положительное отношение к детскому саду, желание посещать его, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной творческой деятельности, способствует интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста.

5.2. Проблемы проектирования предметно-развивающей среды в ДОУ

«Нет такой стороны воспитания, понимаемого в целом, на которую обстановка не оказывала бы влияния, нет способности, которая не находилась бы в прямой зависимости от непосредственно окружающего ребенка конкретного мира» (Е.И. Тихеева).

Предметно-развивающая среда в ДОУ является одним из важнейших критериев качества в ходе аттестации. Это обусловлено значимостью окружающей обстановки для развития ребенка.

Оценивая работу по созданию предметно-развивающей среды, эксперты отмечают ряд нерешенных проблем:

- среда не отражает идеи и философию программ и технологий, реализуемых в ДОУ;
- слабо реализуются в оснащении среды идеи развивающего обучения и личностно - ориентированная модель взаимодействия воспитателя и ребенка;
- среда в ДОУ чаще всего статична, не мобильна. Дети не принимают участие в проектировании и изменении среды. Воспитатель обустроивает помещения, забывая, что представления взрослого об удобствах, уюте и комфорте далеко не всегда совпадают с представлениями ребенка об этом;
- при создании среды, как правило, не учитываются особенности детей, посещающих данную группу: возраст, уровень их развития, интересы, склонности, способности, половой состав, личностные особенности и проч.;
- оснащение тематических «уголков» и «центров» носит выставочный характер, при этом мало используются продукты детской и совместной деятельности воспитателя и ребенка.
- ребенок малоактивен и не самостоятелен во взаимодействии со средой (существуют необоснованные запреты и регламенты в использовании оборудования и помещений).

Процесс преобразования содержания педагогического процесса не может быть оторван от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться. Главное требование к организации предметно-развивающей среды - ее адекватность реализуемой в ДОУ программе, особенностям педагогического процесса и творческому характеру деятельности ребенка.

Решение задач личностно-ориентированного образования невозможно без создания современной предметно-развивающей среды.

Основопологающие идеи построения развивающей среды в ДОУ заложены в «Концепции построения развивающей среды в ДОУ» под ред. В.А. Петровского (1993г.). В данной работе получили дальнейшее развитие основные положения «Концепции дошкольного воспитания» (1989г.) применительно к организации условий жизни детей в детском саду, сформулированы принципы построения предметной среды:

- принцип дистанции при взаимодействии;
- принцип активности, самостоятельности, творчества;
- принцип стабильности - динамичности;
- принцип комплексирования и гибкого зонирования;
- принцип эмоциональности среды;

- индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- принцип сочетания привычных и неординарных элементов в организации среды;
- принцип открытости - закрытости;
- принцип учета половых и возрастных различий детей.

Авторы Концепции, определяют предметно-развивающую среду как организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально-культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей.

Важнейшим требованием к среде является учет особенностей развития всех видов детской деятельности. Предметная среда должна быть информативна, удовлетворяя потребность ребенка в новизне преобразовании, экспериментировании. Среда должна являться средством реализации творческих гипотез. Задействованность среды ребенком, ее активное познание, изучение зависит от подготовленности и компетентности взрослого. Ребенок и взрослый действуют вместе и им должно быть удобно в этой предметной среде. Функциональный комфорт предметной среды обеспечивает и психофизическое благополучие.

В работах О.А. Артамоновой, Т.М. Бабуновой, М.П. Поляковой раскрываются педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды:

- комфортность и безопасность обстановки, выполнение санитарно - гигиенических норм;
- соответствие развивающей среды образовательной программе, реализующейся в детском саду;
- учет всех направлений развития ребенка;
- разнообразие сред, их рациональное расположение;
- обеспечение богатства сенсорных впечатлений;
- обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности;
- обеспечение возможности для исследования, поисковой деятельности, экспериментирования;
- доступное расположение предметов и пособия в соответствии с возрастом детей;
- создание условий для изменения среды.

Цель взрослого в предметной среде содействовать развитию ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач:

- обеспечить чувство психической защищенности - доверия ребенка к миру, радости существования;
- формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности.

Основными направлениями при проектировании предметно - развивающей среды в ДОО являются:

- всестороннее развитие детей;
- психологический и физический комфорт детей и взрослых.

При проектировании предметно-развивающей среды нашего ДОУ мы выделяем следующие основные составляющие:

- пространство;
- время;
- предметное окружение.

Такое проектирование среды, в отличие от перечисления содержания предметной составляющей среды, показывает ее влияние на развитие ребенка. Проектирование среды с использованием таких составляющих как пространство и время позволяет представить все особенности жизнедеятельности ребенка в среде.

Успешность влияния развивающей среды на ребенка обусловлена его активностью в этой среде. Вся организация педагогического процесса нашего ДОУ предполагает свободу передвижения ребенка по всему детскому саду, а не только в пределах своего группового помещения. Способность наших детей-выпускников свободно ориентироваться в пространстве и времени помогает им легко адаптироваться к особенностям школьной жизни.

Лекция 6.

Процесс организации развивающей образовательной среды в ДООУ

Вопросы:

6.1. Факторы развития ребенка.

6.2. Компоненты развивающей образовательной среды в ДООУ.

Ключевые понятия: развитие, развивающее образование, образовательная среда.

6.1. Факторы развития ребенка

На развитие ребенка оказывают влияние: наследственность, среда, воспитание.

Все дети, как известно, разные, и каждый дошкольник имеет право на собственный путь развития. Поэтому в дошкольном учреждении должны быть созданы условия для воспитания и обучения детского коллектива в целом, а также каждому воспитаннику предоставлена возможность проявить индивидуальность и творчество.

Важной задачей дошкольных образовательных учреждений (ДООУ) при введении ФГТ становится совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта образовательной работы с детьми посредством организации развивающей образовательной среды, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребенка, позволяющей ребенку проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя.

Чтобы образовательное пространство выступало как развивающая образовательная среда, в ходе взаимодействия входящих в него компонентов оно должно приобрести определенные свойства:

гибкость, обозначающую способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества;

непрерывность, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в нее элементов;

вариативность, предполагающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах населения;

- интегрированность, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;

- открытость, предусматривающую широкое участие всех субъектов образования в управлении, демократизацию форм обучения, воспитания и взаимодействия;

- установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

В идеале детский сад представляет для ребенка среду, в которой протекает естественная и реальная жизнь, что становится предпосылкой для решения двух важных взаимосвязанных проблем. С одной стороны, максимально приближает

учебно-воспитательные ситуации к реалиям детской жизни, что помогает личностному принятию их ребенком; с другой — учит ребенка действовать и общаться в ситуациях, максимально приближенных к социальному бытию человека.

В связи с этим ДОО рассматривается как целенаправленно специально организованная среда, служащая для ребенка моделью социума.

Специальным образом организованная среда:

1. оказывает позитивное влияние на развитие способности ребенка к самообучению
 2. Выступает в роли стимулятора, движущие силы в целостном процессе становления личности ребенка
 3. обогащает личностное развитие
 4. Способствует раннему проявлению разносторонних способностей
- Существует несколько определений образовательной среды.

Образовательная среда - это совокупность условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на всестороннее развитие ребёнка в детском саду, состояние его физического и психического здоровья, успешность его дальнейшего образования, а также на деятельность всех участников образовательного процесса в дошкольном учреждении. В соответствии с требованиями ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы ДОО среда должна:

- соответствовать принципу развивающего образования, цель которого - развитие ребенка;
- сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости;
- соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные образовательные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному минимуму);
- обеспечивать интеграцию образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей, основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;
- предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;
- предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах взаимодействия педагога с детьми;
- в полной мере обеспечивать условия для поддержки и развития игровой деятельности детей с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных потребностей, интересов и способностей

Развивающая образовательная среда в современных дошкольных учреждениях должна отвечать определенным принципам:

Структура образовательной среды.

Компоненты:

- Пространственно-предметный (физическое окружение);
- Социальный (человеческий фактор)
- Психо-дидактический (программа обучения)

Очень важно обустроить образовательное пространство таким образом, чтобы дети сами выступали с инициативой своего развития, чтобы взрослый, видя, в какой области лежит мотивация их деятельности, обеспечил ее моральной, материальной, интеллектуальной поддержкой, подсказал, как построить процесс познания, помог получить наглядный результат, оформить его, обсудить, сделать позитивным достоянием коллектива и достижением жизни ребенка. Не указывая, что нужно делать, но зная, как образована конкретная область знания и из чего складывается процесс освоения ее содержания, через какие этапы он проходит, взрослый обустроивает комфортную среду для деятельности детей, подает идеи, демонстрирует образцы, становится источником сведений, снабжает материалами и оборудованием.

В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых».

В центре развивающей среды стоит образовательное учреждение, работающее в режиме развития и имеющее своей целью процесс становления личности ребенка, раскрытие его индивидуальных возможностей, формирования познавательной активности.

Требования к построению развивающей образовательной среды.

1. Среда должна объективно через свое содержание и свойство создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития

2. В каждый момент жизни ребенка общение, предметная и развивающая деятельность присутствуют одновременно, как и учебная деятельность, но каждая из них проходит свой путь развития до того момента, в котором она становится ведущим видом деятельности. Например, в раннем возрасте ведущей является предметная деятельность, в дошкольном детстве – игра.

3. Среда должна соответствовать структуре когнитивной сферы ребенка (Выготский И.П.: зона актуального развития – зона ближайшего развития; Поддъяков Н.Н.: область ясных знаний, область неясных знаний).

Функции развивающей образовательной среды ДОУ

Основные закономерности воспитания и обучения детей позволяют сформулировать функции развивающей образовательной среды дошкольного образовательного учреждения в соответствии с требованиями ФГТ.

Функция стимулирования активности детей имеет в своей основе цель предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности.

Информационная функция

Необходимый уровень информативности среды на разных этапах развития личности ребенка обеспечивается разнообразием тематики, обогащением функциональных свойств ее элементов, комплектностью и многообразием ее элементов.

Функция сохранения психологического здоровья

Окружающая среда является важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние.

Содержание материалов и оборудования, их размещение, планировка помещений должны вызывать положительные эмоции, давать возможность находить удобное место как для коллективной («свободная площадь»), так и индивидуальной («уголок уединения» и пр.) деятельности.

Воспитывающая функция среды не требует особой расшифровки. Сама среда является тем самым центром, где зарождаются узы сотрудничества, положительных взаимоотношений, организованного поведения, бережного отношения.

Развивающая функция среды является ведущей. Только тогда среда может претендовать на высокое звание развивающей, когда она содержит материал, полезный каждому ребенку, когда она обеспечивает ступеньки того самого продвижения, о котором мы говорим, подразумевая развитие.

Развивающая функция предметной среды требует для своей реализации сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным.

6.2. Компоненты развивающей образовательной среды в ДОУ

Развивающая образовательная среда ДОУ состоит из следующих компонентов:

1. взаимодействие участников педагогического процесса;
2. предметно-развивающая среда;
3. содержание дошкольного образования.

Компоненты развивающей образовательной среды дошкольного учреждения выступают в единстве, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, содержание образовательной программы вносит специфику в организацию предметной среды, определяет направление педагогического поиска и самосовершенствование педагогов. С учётом специфики развития ребёнка дошкольного возраста большое значение в структуре образовательной среды ДОУ придаётся взаимодействию участников образовательного процесса.

Взаимодействие зависит от профессиональной компетентности коллектива ДОУ: готовность коллектива к творческой, инновационной деятельности, проявление коммуникативных способностей во взаимодействии с воспитанниками и их родителями.

Творчески использовать весь арсенал педагогических средств, формировать субъектную позицию каждого участника коррекционного и образовательного процесса в наибольшей мере позволяет личностно-ориентированная модель взаимодействия. Педагог как субъект педагогического процесса обеспечивает развитие детей, формируя у них знания, умения, навыки. Вместе с тем, деятельность детей изменяет качество деятельности педагога, заставляет его вести поиск нового содержания, форм и методов обучения, максимально соответствующих индивидуальным особенностям воспитанников. В результате происходит не только развитие каждого ребенка, но и профессиональный и личностный рост педагога.

Важной стороной образовательного процесса в ДООУ является взаимодействие педагогов с родителями воспитанников, которые являются заказчиками образовательных услуг, обладают определенным педагогическим потенциалом и способны обогащать образовательный процесс положительным опытом семейного воспитания. Взаимодействие педагогов и семьи — целенаправленный процесс, в результате которого создаются благоприятные условия для развития ребенка.

Педагогическое сотрудничество родителей с ребенком и педагогами помогает родителям познать индивидуальные особенности своих детей и общие закономерности развития.

С введением ФГТ изменилась идеология во взаимодействии детского сада и семьи. Поэтому в содержании родительских уголков могут появиться следующие разделы:

1. психологические особенности детей;

2. уголок краткой информации (высказывания великих людей, яркие строки стихов, меткие народные пословицы и поговорки по вопросам воспитания и обучения);

1. послушайте вместе с детьми (специальная запись песен или стихов для прослушивания дома);

2. уголок здоровья;

3. наши успехи;

4. знаете ли вы (рубрика содержит сообщения о новых исследованиях в области медицины, психологии);

права детей (помещается информация по соблюдению прав детства в ДООУ и семье);

В соответствии с ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, предметно – развивающая среда образовательного учреждения должна способствовать реализации основных направлений развития детей:

1. Физическому развитию

2. Познавательно-речевому развитию

3. Художественно-эстетическому развитию

4. Социально-личностному развитию

В основной общеобразовательной программе предметная среда должна строиться как развивающая, что предусматривает новые подходы к ее организации в педагогическом процессе с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия детей и взрослых.

Предметно – развивающая среда включает все, что доступно непосредственному восприятию ребенка и использованию им в практической деятельности, она должно соответствовать противопожарным и санитарно-гигиеническим требованиям. Сегодня предметно-развивающая среда должна вовлекать детей в образовательный процесс и обеспечивать максимальный психологический комфорт

Соблюдение основных принципов.

Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.

Установление контакта между взрослыми и детьми.

Позиция партнерства «глаза в глаза»:

- разновеликая мебель,

- оборудование индивидуального места ребенка,

- оптимальная дистанция при организации в разных видах деятельности

Принцип активности, самостоятельности, творчества.

Он должен проявляться при формировании предметного окружения ребенка: крупные игровые и дидактические пособия, рисовальная стена творчества, живописные картинки со съемными элементами изображения (с застежками, пуговицами), использование гигиенической комнаты для участия детей во взрослой жизни (хозяйственный труд, опыты с использованием большого количества воды).

Принцип комплексирования и гибкого зонирования.

Жизненное пространство в детском саду должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения не пересекающихся сфер активности

Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу: физкультурой, музыкой, рисованием, конструированием, рассматриванием иллюстраций и т.д.

Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого.

Среда должно быть организована так, чтобы она побуждала детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребенка.

При создании среды необходимо учитывать условия для формирования развития полноценного образа «Я».

Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды

Важно разметить в интерьере простые, но талантливые этюды, эстампы, абстрактные или полуреальные скульптуры, дающие ребенку знания об основах графического языка и о различных культурах – восточной, европейской, африканской.

Принципы учета половых и возрастных различий детей.

Создавая предметную развивающую среду, необходимо учитывать половые различия детей.

Среда должна предоставлять возможность, как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности

Все принципы должны опираться на возрастные возможности детей.

Принцип открытости-закрытости.

Во-первых, открытость природе, проектирование, способствующее единству Человека и Природы

Второй аспект – это открытость культуре. В ее прогрессивных проявлениях

Третий аспект – это открытость обществу

Четвертый – открытость своего «Я», собственного внутреннего мира

В помещении детского сада развешиваются самые разные фотопортреты детей и взрослых в различных сочетаниях, отражающие возрастную динамику

Альбомы и папки с фотографиями хранятся в доступном для ребенка месте, что бы он мог по желанию рассматривать их

Принцип безопасности. Педагоги соблюдают правила пожарной безопасности, нормы СанПиНа и инструкций по охране жизни и здоровья детей;

Принцип рациональности и целесообразности- это удобство, простор, функциональная значимость каждого компонента, эстетичность. Если мы будем создавать предметно-развивающую среду вне реализации этих принципов, то наша среда превратится в мертвую дорогостоящую игрушку.

Предметно – развивающая среда должна подбираться с учетом принципа интеграции образовательных областей. Материалы и оборудование для одной образовательной области могут использоваться и в ходе реализации других областей.

Предметное пространство каждой возрастной группы носит специфические черты, отражающие общие и индивидуальные потребности детей. Все игры и игрушки расположены в доступном для детей месте, игровые и развивающие пособия расположены на уровне глаз детей. В игровых зонах расположен материал, используемый в процессе специально организованного обучения; иной, но похожий; «свободный», позволяющий ребенку применять усвоенные средства и способы познания в других областях.

При некоторых общих принципах и подходах к детям большое внимание уделяется развитию детской индивидуальности, учета темпа развития и деятельности каждого ребенка, его собственных предпочтений. Большое внимание уделяется свободной деятельности детей. Однако это не просто время, когда дети предоставлены сами себе, а время работы воспитателя в выбранной детьми сфере деятельности. Возможно, также в это время наблюдение за детьми с целью выявления способностей их к взаимодействию и деятельности.

Следующий компонент образовательной среды ДОУ – освоение содержания дошкольного образования. Отмечая, что содержание дошкольного образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества, Закон РФ «Об образовании» выдвигает к нему ряд общих

требований. В их числе создание условий для самовыражения и самореализации личности: формирование мировоззрения адекватного современному уровню знаний. В современных условиях дошкольным учреждениям доступен достаточно широкий выбор образовательных программ. Консервативные устои воспитателей, проработавших много лет по старым программам, и нежелание внедрять новые технологии тормозят этот процесс.

Интегрированность, разнообразие форм и методов, учёт индивидуальных особенностей воспитанников в освоении содержания образования способствует формированию у дошкольников основ творчества, любознательности, познавательной активности, коммуникативности. Эти свойства являются основой успешности дальнейшего обучения детей и важным показателем качества дошкольного образования.

Место педагога в развивающей образовательной среде.

Предметная среда, окружающая детей, даже организованная наилучшим образом, не может сама собой, без руководства взрослого воздействовать на их развитие. Только взрослый, целенаправленно организуя предметный мир, раскрывает в своих действиях и отношениях с детьми его сущность: он «одушевляет Интегративный подход и к организации развивающих центров активности детей»

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.

Таким образом, организация образовательной среды — направление управленческой деятельности руководителя ДОУ, связанное с созданием целостной системы материальных, культурных и дидактических ресурсов, обеспечивающих эффективное решение учебно-воспитательных задач в оптимальных условиях.

Лекция 7.

Предметно-пространственная среда в дошкольном образовательном учреждении

Вопросы:

7.1. Понятие предметно-пространственной среды

7.2. Построение предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые понятия: предметно-пространственная среда, принцип.

7.1. Понятие предметно-пространственной среды

Среда понимается как окружающее человека пространство, как сложная система внешних обстоятельств, необходимых для жизни и развития человека. Являясь активным существом, человек в процессе открытого динамичного и диалогического взаимодействия преобразует среду. Характер этого преобразования, практического влияния на среду (определяете) особенностями отношения к ней или переживанием.

В последнее время наукоемкие проекты такой среды (включая ее конкретные модули) разработаны коллективами психологов и педагогов под руководством С. Л. Новоселовой и В. А. Петровского. Психолого-педагогическая мысль пришла к ясному осознанию важности средового окружения для физического и психического развития детей. Результаты исследований о роли среды в формировании ребенка, в процессе воспитания получают сегодня реализацию в педагогике школы и дошкольных учреждений. Ученые изучают не только влияние среды на формирование у ребенка каких-то качеств личности, но и изучают ее структурирование для общеразвивающего воздействия, призванного стимулировать разнохарактерную активность детей.

Так, В.В. Давыдов и Л.Б. Переверзев определили требования, которым должна отвечать среда учебно-воспитательного учреждения:

Среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, состоять из разнообразия элементов, необходимых для формирования и оптимизации всех видов деятельности ребенка. Гетерогенность и сложность среды позволит ребенку отыскивать, выбирать, а затем и самостоятельно создавать (монтировать) предметы своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности.

Среда должна быть достаточно связной, позволяя ребенку свободно переходить от одного вида деятельности к другому и выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты. Благодаря связности среды ребенок будет воспринимать различные виды своей деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга. Эту цель можно достичь за счет многофункциональности элементов предметной и природной среды и включения их в различные функциональные структуры.

Среда должна быть достаточно гибкой и управляемой, как со стороны педагога, так и ребенка. Гибкость и управляемость средой позволит ребенку

максимально широко проявить свою активность и стремление к преобразованию мира, воспитателю - видоизменять структуру и функции различных объектов и предметов в соответствии с различными педагогическими задачами. В этом случае педагог получит возможность корректировать деятельность, не вмешиваясь в нее прямо с вербальными указаниями и инструкциями. Изменяя условия и предметное окружение, побуждая детей принимать самостоятельные решения, воспитатель может достичь цели. Управление средой должно происходить как бы от лица самих предметов, выступающих в роли своеобразных партнеров деятельности детей.

Авторский коллектив под руководством В.А. Петровского сформулировал принципы построения предметной среды. Принципы направлены на создание благоприятных условий для реализации личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка: принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества; принцип стабильности-динамичности развивающей среды; принцип комплексирования и гибкого зонирования; принцип эмоциогенности среды; принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; принцип открытости-закрытости; принцип учета возрастных и половых различий детей.

В 80-е годы в центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца учеными под руководством С.Л. Новоселовой была разработана концепция развивающей предметной среды. Концепция в целом основывается на деятельностно-возрастном системном подходе и опирается на современные представления о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития ребенка.

Автор концепции обращает внимание на то, что социокультурное окружение и предметная среда являются мощным обогащающим фактором детского развития. В концепции указываются требования к предметной среде. Во-первых, для обеспечения подлинно творческого развития ребенка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения, взрослых с детьми. Во-вторых, обогащенная среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. В третьих, все компоненты предметной среды должны соотноситься между собой по содержанию, масштабу, художественному решению. Наличие подвижных трансформирующихся и стационарных средств и объектов деятельности в условиях учреждений образования создают каждому ребенку возможность самостоятельного выбора деятельности, темпа, сроков и условий ее реализации.

Исходное требование к предметной среде, как отмечает С. Л. Новоселова, - ее развивающий характер. Она должна объективно через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития.

Таким образом, в теории и практике педагогики накоплен значительный потенциал знаний об использовании возможностей среды как средства

воспитания, обучения и развития ребенка. При этом особое внимание уделяется характеру структурирования, организации среды, потенциал которой необходимо «запустить».

7.2. Построение предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении

В современной дошкольной педагогике на первый план выдвигаются задачи гуманизации процесса воспитания и обучения, охраны и укрепление психического и физического здоровья детей, их полноценного развития. Решение задач невозможно без создания современной предметно-развивающей среды. Само понятие предметно-развивающая среда было введено в лексикон педагогов и дизайнеров после 1988 г., когда вышла Концепция дошкольного воспитания, исследования в этой области были начаты значительно раньше. С выходом типового проекта построения детских садов (1932г.) ставится вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства детей («уголки», «зоны»). Научная разработка предметно-игрового оборудования началась с открытием НИИ дошкольного воспитания (1960 г.). Большой вклад внесли в создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий С. Л. Новоселова и Н.Н. Поддьяков (1968 г.). К Середине 70-х годов были разработаны принципы формирования предметной среды: предложена новая педагогическая классификация игрушек, разработаны развивающие модульные игровые среды, конструкторы, система развивающих игрушек для детей раннего возраста (Г.Г. Локуциевская, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, С.Л. Новоселова, Н.Т. Гринявичине, Е.В. Зворыгина и др.). Во второй половине 80-х годов была разработана концепция и действующая система «компьютерно-игровой комплекс» (КИК), при научном руководстве Н.Н. Поддьякова, С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамоновой. В 90-х годах ставится вопрос об обогащении предметно-развивающей среды в работах В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой. Особое внимание организации предметно-развивающей среды уделяется авторами программ «Развитие» под руководством Л.А. Венгера, «Радуга» под руководством Т.Н. Дороновой, «Истоки» под руководством Л.А. Парамоновой и др.

Теоретической основой построения развивающей среды в ДООУ является Концепция построения развивающей среды под редакцией В.А. Петровского. В данной разработке получили дальнейшее развитие основные идеи общей Концепции дошкольного воспитания применительно к организации условий жизни детей в детском саду, сформулированы принципы построения предметной среды Авторы концепции построения развивающей среды считают, что непременным условием построения развивающей среды в ДООУ является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Стратегия и тактика построения жилой среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания, отношений взрослого и ребенка.

Цель взрослого - содействовать развитию ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувство психической

защищенности - доверия ребенка к миру, радости существования; формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности. Личностно-ориентированный способ взаимодействия - это представление ребенку свободы, независимости, большого «поля» для самостоятельных действий, общения на равных. В этом аспекте особое место **внимает** развивающая среда (мир природы и людей, предметно-пространственное окружение).

Таким образом, по мнению авторов Концепции, **предметно-развивающая** среда - это организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально - культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей.

Проведенные научные исследования С.Л. Новоселовой показали, что обогащение предметных и социальных условий деятельности ребенка ведет к обогащению его сознания и психологического содержания деятельности. Ребенок становится «способнее», если имеет возможность постоянно совершенствовать способы своих действий в социо-предметной среде. С.Л. Новоселова дает следующее определение: предметно-развивающая среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. В данном пособии раскрыты психологические и педагогические основы построения развивающей предметной среды детства.

Психологические основы основываются на деятельностно-возрастном системном подходе и опираются на современные представления о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития ребенка. Опираясь на работы А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Э.Б. Эльконина и др. С.Л. Новоселова выдвинула положение о том, что деятельность в своем развитии постоянно меняет психологическое содержание в зависимости от обобщения субъектом опыта своей деятельности. Деятельность строит психику. Бездеятельность, отсутствие возможности чем-то заняться ведет к депривации (лишению) личности, ограничению ее возможностей. Развивающая предметная среда содержит социокультурные и природные предметные средства, обеспечивающие развитие разнообразных видов деятельности ребенка. Предметный мир детства - это среда развития всех специфических видов детской деятельности. Развивающая функция предметной среды требует для своей реализации сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным. В исследовании С.Л. Новоселовой определены психологические требования к построению развивающей среды: - среда должна быть современна и отвечать основным положениям эргономики удобства развивающейся детской деятельности; необходимо обеспечить достижение нового, перспективного уровня в развитии детской деятельности; базисные компоненты среды должны

быть сомасштабны и соотносимы с макро- и микропространством деятельности детей и взрослых; содержание среды должно удовлетворять потребностям актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления творческих способностей на основе амплификации (обогащения) предметной основы развития конкретных видов деятельности; среда должна учитывать возрастные особенности детей детского сада. По мнению С.Л. Новоселовой, предметная среда включает ряд базисных компонентов, необходимых для физического, эстетического, познавательного и социального развития детей. К ним относятся природная среда и объекты, культурные ландшафты (парк, сад), физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека и видеотека, дизайн-студия, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий, компьютерно-игровой комплекс и др. Данные оазисные компоненты обеспечивают разнообразие детской деятельности по интересам, что создает возможность не только коллективной, но и индивидуальной деятельности (среда уединения). Социализирующую роль среды отмечает в своей концепции социального развития С.А. Козлова «Социальный портрет окружения» (библиотека, школа, кинотеатр и др.) обеспечивает условие социально-нравственного развития ребенка дошкольного возраста.

Важнейшим психологическим требованием является учет особенностей развития видов деятельности. Необходимо помнить, что каждая ведущая деятельность возникает в жизни ребенка до того, как она станет ведущей. Подбор предметов, пособий должен способствовать формированию новых видов деятельности. Предметная среда должна быть неисчерпаема, информативна, удовлетворяя потребность ребенка в новизне, преобразовании, экспериментировании. Среда должна являться средством реализации творческих гипотез. Развивающая предметная среда раскрывает свои возможности ребенку благодаря общению со взрослым в этой среде. Задействованность среды ребенком, ее активное познание, изучение зависит от подготовленности, компетентности взрослого, его доброжелательности и заинтересованного отношения к детям. Ребенок и взрослый действуют вместе и им должно быть удобно в их предметной среде, функциональный комфорт предметной среды обеспечивает их психофизическое благополучие.

В работах О.А. Артамоновой, О. Толстиковой, Т.М. Бабуновой, М.Н. Поляковой раскрываются педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды:

- комфортность и безопасность обстановки, выполнение санитарно-гигиенических норм;
- соответствие развивающей среды той образовательной программе, по которой работает детский сад;
- учет всех направлений развития ребенка;
- разнообразие сред, их рациональное расположение;
- обеспечение богатства сенсорных впечатлений;
- обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности;

- обеспечение возможности для исследования, поисковой деятельности, экспериментирования;

- доступное расположение предметов и пособий в соответствии с возрастом детей;

- создание условий для изменения, дизайна окружающей среды. (См. Бабунова Т.М. Создание предметно-развивающей среды.

На основе концепции предметно-развивающей среды В.А.Петровским, Л.М. Клариной и др. выделены принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;

- принцип активности, самостоятельности, творчества;

- принцип стабильности - динамичности;

- принцип комплексирования и гибкого зонирования;

- принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;

- принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;

- принцип открытости - закрытости;

- принцип учета половых и возрастных различий детей.

Рассмотрим кратко каждый, из этих принципов подробнее.

Первоочередным условием осуществления личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослых и детей является установление контакта между ними. Отсутствие контакта, не позволяет решить какие бы то ни было образовательные задачи, которые ставит перед собой воспитатель. В то же время установлению контакта препятствуют принципиальные разные позиции, которые преимущественно занимают воспитатель и ребенок: даже физически воспитатель, как правило, находится «сверху», а ребенок - «снизу». Этому соответствует и психологическая разница в их позициях: взрослый «диктует» свою волю, управляет, командует ребенком. При этом подчиняется ли ребенок или протестует, контакт между ними вряд ли возможен. В тоже время самой душевное общение взрослого с ребенком, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа «глаза в глаза».

Одно из условий среды, которое делает такое общение более, легко осуществимым - это разновысокая мебель. Ее высота должна быть такой, чтобы не только взрослый без затруднений мог «спуститься», приблизиться к позиции ребенка, но и ребенок мог «подняться» до позиции взрослого, а иногда и посмотреть на него сверху. Для этого подойдут высокие столы, в том числе подковообразной формы и соответствующие стулья, которые позволяют взрослому, свободно передвигаясь среди детей, видеть их глаза, избавляют его от необходимости все время нагибаться. Для того чтобы позиции взрослых и детей можно было варьировать в зависимости от их желаний и занятий, высота мебели в детском саду должна легко меняться.

Не менее важно взрослому для осуществления контакта найти верную дистанцию, общее психологическое пространство общения с каждым ребенком, и с группой детей в целом. Сложность здесь в том, что у каждого человека - и у

ребенка, и у взрослого - свои особые представления о комфортной дистанции взаимодействия: одни лучше чувствуют себя на более близкой, «короткой», дистанции, другие - на более «длинной». Кроме того, эти представления меняются в зависимости от разных причин: состояния человека, вида деятельности, которой он занимается, и т.д.

В связи с этим планировка помещений должна быть такова, чтобы каждый мог найти место, удобное для занятий и комфортное 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 и контакт, и свободу одновременно.

В игровом пространстве должна быть заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослыми. Ребенок и взрослый как бы становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно-развивающего взаимодействия взрослого и ребенка - творцами своей личности и своего здорового тела.

По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в дошкольном учреждении должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Так, например, на стенах могут быть развешены рамки (паспарту) на доступной для детей высоте, в которые могут быть легко вставлены различные репродукции или рисунки, и тогда ребенок может менять оформление стен в зависимости от своего настроения или новых эстетических вкусов. Звуковой дизайн может использоваться в детских играх как активный фон и дополнение.

В игровом пространстве должны быть созданы реальные условия для воссоздания ребенком «взрослых» форм деятельности. Взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе «настоящей» и результативной деятельности (от начала до ее завершения в виде продукта) и в ходе общения самым естественным образом развивает и познавательные, и интеллектуальные, и эмоциональные, и волевые способности ребенка.

При проектировании игровой детской среды необходимо учитывать тот факт, что определить для ребенка его жизненную среду невозможно. Это лишь одна из утопий, характерных для дизайнеров, художников, педагогов. Фактически же ребенок живет совсем не в той жизненной среде, которую подразумевали те, кто ее творил.

Ребенок не «пребывает» в среде, а преодолевает ее, «перерастает» ее, постоянно меняется, становится другим в каждую следующую минуту. Следовательно, меняется для него и его окружение. Для того, чтобы оно все же оставаясь приемлемым для ребенка, удобным, надо дать ему возможность менять окружающую среду, вновь и вновь созидать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями.

В цветовом и объёмно-пространственном построении интерьера должны выделяться определенные многофункциональные, легко трансформируемые элементы при сохранении общей смысловой целостности.

Постоянство и неизменность элементов жилой среды сохраняются в той мере, в какой они обеспечивают ребенку и взрослому надежность и защищенность от нежелательных вторжений внешнего мира, и в то же время не делают эту систему закрытой, отгороженной от общества.

Можно менять «фоны» и изменять обстановку до неузнаваемости, например, в комнате, содержащей спортивный комплекс. В ней крепятся и веревочные лесенки («волшебные», «корабельные», «марсианские» и т.п.), кольца, имитирующие цветок или какие-нибудь невиданные предметы, всевозможные канаты («хобот» слона, а сам слон может быть нарисован на стене, «загадочные растения» и т.п.), подвешенные трапеции-качели и т.д. Все эти элементы комплекса рассчитаны и на взрослого и могут преобразовываться самыми разными способами. Комната, по желанию играющих, может быть преобразована в «театр», «кинотеатр», «выставочный зал», «галерею», «стадион» и т.д.

Возможность трансформации пространства, в том числе выполняемой детьми (что особенно важно), может быть реализована с помощью применения раздвижных (и раскручивающихся рулонных) перегородок.

Таким образом, в элементах среды, в самом ее характере, чутком к различного рода переменам, которые мотивированы внутренними и внешними человеческими побуждениями, закладывается тенденция к формированию любимых одушевленных «вещей, которые только и могут составлять общее понятие «Наш дом». Любимые вещи не могут быть списаны и складированы, они могут быть либо сохранены, либо преобразованы, либо отданы. Так, одна из возможностей - передача любимых вещей в собственный дом детям после 18 лет. Благодаря этому сохраняются и вещественные связи с детством.

Принцип комплексирования и гибкого зонирования. При рассмотрении этого принципа следует учитывать, что он не только вплотную примыкает к предыдущему принципу стабильности-динамичности, но и в какой-то степени перекрывает его, особенно в той его части, где представлена динамичность развивающей среды.

Жизненное пространство должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу: физкультурой, музыкой, рисованием, конструированием, рассматриванием иллюстраций и диапозитивов, математическими играми, наблюдениями и т.д.

Для реализации данного принципа необходима трансформация помещений, которая может быть обеспечена раздвижными легкими перегородками. Определенные возможности в этом плане представляют шкафные перегородки, когда с помощью перестановки мебели можно изменить площадь, пропорции и планировку помещений, расположение проемов, ниш, перегородок.

Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого. Одна из задач организации среды может быть сформулирована следующим образом: для того,

чтобы определить структуру оптимальной окружающей среды, в которой может развиваться и комфортно себя чувствовать здоровый и гармоничный человек, необходимо провести оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его.

Среда должна быть организована так, чтобы она побуждает детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребенка. Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления. При этом надо учитывать и интересы взрослых, взаимодействующих с детьми.

Среда должна учитывать у детей двигательную активность, давать им возможность осуществлять разнообразные движения, испытывая радость от них. В то же время окружающая обстановка должна иметь свойства и «гасить», тормозить двигательную активность детей, когда это необходимо.

В то же время существуют наблюдения, показывающие, что на повышение активности людей, находящихся постоянно в одном помещении, влияет не столько определенная цветовая среда, сколько сам факт смены конкретного цветового решения. К стимулирующему материалу можно отнести также и игровое оборудование.

Для создания индивидуальной комфортности ребенка необходимо так организовать пространство, чтобы, например, интимные моменты его жизни проходили вне поля зрения других. Очевидно, ребенку нужно предоставить возможность напереться изнутри: взрослый же - в случае необходимости - имеет возможность открыть кабину.

Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды. Постигание детьми категории эстетического начинается с «элементарных кирпичиков», своеобразного языка искусства: красоты звуков, цветовых пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образа лаконичными графическими средствами.

Принцип открытости-закрытости. Новый проект среды должен иметь характер открытой, не замкнутой системы, способной к изменению, корректировке и, самое главное, развитию. Иначе говоря, такая система должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

Принцип учета половых и возрастных различий детей. Построение игровой среды с учетом половых различий как предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности.

Принцип открытости применительно к возрасту означает, что по мере взросления ребенка изменение окружающего требует все более целенаправленных действий, связанных с планированием и преодолением препятствий: у малышек связь между собственной активностью и изменениями среды более непосредственная.

Предоставляется возможным создать такую среду (на уровне архитектурных, дизайнерских и т.п. решений), когда мечты и фантазии ребенка

«вдруг» осуществляются, переставая быть для него условностью. Например, рисунок превращается в реальную потайную дверь, ведущую куда-то в потайную комнату, мерцающую огнями или потайные переходы, связывающие различные помещения здания, что позволяет неожиданно исчезать и столь же неожиданно появляться; или однажды открыв шторку, закрывающую часть стены, с изображением золотой рыбки, ребенок вдруг обнаруживает замаскированный аквариум, где действительно плавает золотая рыбка.

Конкретная реализация принципов построения среды предполагает ее моделирование.

Моделирование представляет собой мыслительный процесс создания (воссоздания) аналога (модели) предметно-развивающей среды. При моделировании за основу берутся научные положения исследователей, учет базовых компонентов, параметры построения: пространство; время; предметное окружение; социальное окружение («социальный портрет» окружения).

Построение пространства предполагает учет следующих особенностей: многофункциональность всех базовых компонентов; изрезанность пространства, лабиринтность расположения мебели; гибкость, мобильность обстановки; пространство сочетает в себе целое из частей («центров», «лабораторий», «кабинетов» и т.п.).

Время - важнейший параметр моделирования среды. Для этого параметра характерно: строгая временная последовательность разных видов жизнедеятельности; оптимальное сочетание трех блоков образовательного процесса (занятия, совместная деятельность, самостоятельная деятельность); достаточное количество времени для общения в различных схемах: «Я - Я», «Я - воспитатель», «Я - другие». «Я - все дети» и т.д.

Предметное окружение включает следующие характеристики: соответствие программе: предметы, игрушки, пособия должны отражать уровень современного мира; предметы должны нести информацию и стимулировать поиск. Социокультурное окружение как параметр моделирования среды дает возможность внести предметы, отражающие быт региона, особенности труда людей, предметы народного декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, моделирование предметно-развивающей среды связано с моделью образовательного процесса (которая определяется образовательной программой) и продуманностью **технологии использования предметно-развивающей среды.**

Технология включает: активную, преобразовательно-творческую роль воспитателя в создании среды; включение детей в создание и украшение среды; обучение детей навыкам проектирования среды; обогащение среды воспитателем совместно с родителями и детьми.

Таким образом, построение предметно-развивающей среды предполагает опору на личностно-ориентированную модель взаимодействия между взрослыми и детьми. Предметно-развивающая среда должна быть системой, т.е. отвечать определенному возрасту и содержанию деятельности детей, целям воспитания и обучения детей, а также основным принципам проектно-дизайнерского и культуры.

Лекция 8.

Педагогическое взаимодействие в воспитании как фактор создания комфортной среды в ДОУ

Вопросы:

8.1. Понятие о педагогическом взаимодействии.

8.2. Стратегии и способы педагогического взаимодействия.

8.3. Условия повышения эффективности педагогического взаимодействия.

8.4. Методика организации педагогического взаимодействия.

Ключевые понятия: методика, педагогическое взаимодействие.

8.1. Понятие о педагогическом взаимодействии

Воспитание – процесс двусторонний. Это означает, что успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов воспитательного процесса: педагога и воспитанника. Их связь в процессе воспитания осуществляется в форме педагогического взаимодействия, под которым понимается прямое или косвенное воздействие субъектов (педагогов и воспитанников) друг на друга и результатом которого являются реальные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах.

Педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности. Рассматривая сущность педагогического взаимодействия, Д.А. Белухин выделяет в нем следующие составляющие: 1) общение как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, познание самого себя; 2) совместную деятельность как организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры.

При педагогическом взаимодействии многоаспектное деятельностное общение педагога и воспитанника носит характер своеобразных договорных отношений. Это дает возможность действовать адекватно реальной ситуации, развивая ее в нужном направлении, выявляя и учитывая подлинные интересы личности, соотнося их с требованиями, незапланированно возникающими в процессе обучения и воспитания.

В ряде психолого-педагогических исследований дан перечень существенных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности учителя, организующего и осуществляющего педагогическое взаимодействие: 1) диалогичность во взаимоотношениях учащихся и педагога;

2) деятельностно-творческий характер взаимодействия;

3) направленность на поддержку индивидуального развития личности; 4) предоставление ей необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов учения и поведения.

Таким образом, чтобы достичь целей воспитания, педагог в ходе педагогического взаимодействия должен соблюдать ряд условий: а) постоянно поддерживать у воспитанника желание приобщаться к миру человеческой культуры, укреплять и расширять его возможности; б) предоставлять каждой личности условия для самостоятельных открытий, приобретения нового опыта творческой жизнедеятельности; в) создавать коммуникативные условия для поддержки самоценной активности воспитанников; г) стимулировать правильные взаимоотношения в различных системах общения: «общество – группа – личность», «государство – институты воспитания – личность», «коллектив – микрогруппа – личность», «педагог – группа воспитанников», «педагог – воспитанник», «личность – группа личностей», «личность – личность»; д) способствовать становлению «Я-концепции» личности воспитанника; е) стимулировать совместное с учеником продуктивное общение в разных сферах его активной жизнедеятельности.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого личностная сторона педагогического взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Характер и уровень педагогического взаимодействия во многом определяются отношением педагога к воспитанникам, которое обусловлено их эталонными представлениями, ценностями и потребностями и вызывает у них соответствующее эмоциональное отношение. Принято выделять следующие основные стили педагогического отношения.

1. Активно-положительный. Этот стиль характеризуется тем, что учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную

направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качества учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. Ситуативный. Педагогу, придерживающемуся такого стиля, свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. Пассивно-положительный. Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. Активно-отрицательный. Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. Пассивно-отрицательный. Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не выказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

8.2. Стратегии и способы педагогического взаимодействия

Активное одностороннее воздействие, долгие годы господствовавшее в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоприятие, поддержка, доверие, сотрудничество в совместной творческой деятельности. Основными **стратегиями** педагогического взаимодействия выступают конкуренция и кооперация.

Конкуренция предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте. Такой конфликт может быть деструктивным и продуктивным. Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия. Он часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. Продуктивный конфликт возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено различием их точек зрения

на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения.

Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется личностно-тормозящей. Эта стратегия опирается на угрожающие средства воздействия, стремление педагога снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции.

Кооперация предполагает посильный вклад каждого участника взаимодействия в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, основанная на кооперации, называется личностно-развивающей. Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью такой стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Педагог, ориентированный на личностно-развивающую стратегию, строит педагогическое взаимодействие с воспитанниками на основе понимания, принятия, признания.

Понимание означает умение видеть воспитанника «изнутри», стремление взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. **Принятие** предполагает безусловное положительное отношение к воспитаннику, уважение его индивидуальности независимо от того, радуется он взрослому в данный момент или нет. Таким отношением взрослый признает и утверждает уникальность воспитанника, видит и развивает в нем личность; только идя «от ребенка», можно разглядеть заложенный в нем потенциал развития, своеобразие и непохожесть, которые присущи подлинной личности. **Признание** – это безоговорочное утверждение права воспитанника быть личностью, самостоятельно решать те или иные проблемы, по существу, это право быть взрослым.

8.3. Условия повышения эффективности педагогического взаимодействия

Важность педагогического взаимодействия как средства влияния на познавательную, эмоционально-волевою и личностную сферы субъектов воспитательного процесса делает актуальной проблему его эффективной организации.

В психолого-педагогической литературе выделяют ряд **условий**, повышающих эффективность педагогического взаимодействия: 1) постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником; 2) создание в

коллективе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи; 3) введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям; 4) использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе; 5) организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания; 6) оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах; 7) организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно с незнакомой стороны; 8) учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Кроме того, выделяют ряд **факторов**, способствующих повышению эффективности педагогического взаимодействия.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной ученику и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна требовательность учителя. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т. е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой продуктивное взаимодействие невозможно.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие ученики, как правило, позитивно характеризуют учителей, принимая во внимание не столько характер, отношения учителя, сколько его профессиональные качества. Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения; тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т. е. приняты, избраны, высоко оценены.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему неинтересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию,

но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А.А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;

- если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;

- учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и соответственно реже хвалит за правильный ответ;

- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Важнейшим фактором повышения эффективности педагогического взаимодействия является организация его как совместной деятельности учителя и учащихся. Это дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к демократической. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л. С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию.

8.4. Методика организации педагогического взаимодействия

Для того чтобы педагогическое взаимодействие было эффективным, в основе методики его организации должна лежать **педагогическая поддержка** как особая, скрытая от глаз воспитанников позиция педагога, основанная на системе их взаимосвязанного и взаимодополняющего деятельностного общения.

Ведущие идеи педагогической поддержки (стремление видеть в ребенке личность, гуманное отношение и любовь к нему, учет его возрастных особенностей и природных задатков, опора на взаимопонимание и помощь в развитии) встречаются в еще трудах Демокрита, Платона, Аристотеля и других мыслителей прошлого.

Эти идеи обосновывал Я. А. Коменский, утверждавший в знаменитой «Великой дидактике», что «детям будет приятнее учиться в школе, если учителя будут приветливы и ласковы, будут располагать к себе обращением, отеческим

расположением, манерами, словами, совместными делами без превосходства, если будут относиться к ученикам с любовью».

Истинно гуманное воспитание, основанное на уважении к личности ребенка, учете его природных задатков и устремлений, отстаивал в своих трудах Ж. Ж. Руссо. Он решительно выступал против суровой дисциплины, телесных наказаний и подавления личности в воспитании, стремился найти благоприятные формы и средства для каждой ступени развития ребенка. По мнению Руссо, педагог должен не навязывать ребенку свою волю, а создавать условия для его развития, организовывать ту воспитывающую и обучающую среду, в которой ребенок сможет накапливать жизненный опыт, реализовывать свои природные задатки.

И.Г. Песталоцци подчеркивал особое значение искренней и взаимной любви воспитателя и детей, возбуждения ума к активной деятельности, развития познавательных способностей. Для И.Г. Песталоцци смысл воспитания заключается в помощи человеку, развивающемуся, овладевающему культурой,двигающемуся к совершенному состоянию. По сути, это содействие саморазвитию заложенных в человеке природных сил и способностей.

Методики педагогического взаимодействия, близкие к сущности педагогической поддержки, активно разрабатывались в трудах отечественных и зарубежных педагогов XIX в., утверждавших идею недопустимости насилия над ребенком и требующих уважения к личности воспитанников. Так, К.Д. Ушинский, являясь сторонником принципа свободы в обучении и воспитании, большое внимание уделял личности педагога, утверждая, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Идеи педагогики свободы и педагогической поддержки встречаются в воззрениях Л.Н. Толстого, который считал, что школа должна создаваться для ребенка, чтобы своевременно помогать его свободному развитию.

Теоретическое обоснование аспектов профессиональной деятельности учителя, близких к идеям педагогической поддержки, просматриваются в трудах Н. Ф. Бунакова, который в ряде работ подчеркивал, что поддерживать ученика надо исключительно в том случае, когда это ему нужно. Учитель должен поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, и при этом осуществлять ее так умело, тактично и целенаправленно, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужной, уничтожила бы саму себя.

Для понимания сущности педагогической поддержки важна педагогическая концепция Я. Корчака. В соответствии с ней ребенок рассматривается как субъект воспитания, независимая от воли других субъектов личность. Необходимым условием воспитания является создание атмосферы доброжелательности, взаимной открытости и доверия, гарантирующей защищенность ребенка от насилия, стабильность его положения и свободы, удовлетворение его интересов и потребностей.

Говоря о ценности любого факта детской жизни, Я. Корчак вводит понятие «разумная любовь». Он писал: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет

ни непререкаемым убеждением, ни убеждением навсегда». В общении с ребенком, по мнению Корчака, надо избирать позицию «не рядом, не над, а вместе». Но иногда бывает, что позицию «над» занимает ребенок. В таких ситуациях Корчак советует: «Чем незаметней ты сломаешь сопротивление, тем лучше, а чем скорее и основательней, тем безболезненней обеспечишь дисциплину и достигнешь необходимый минимум порядка. И горе тебе, если, слишком мягкий, ты не сумеешь этого сделать».

При разработке проблемы педагогической поддержки необходимо отметить концепцию гуманистического воспитания В.А. Сухомлинского, который в своих воззрениях исходил из того, что «каждый ребенок – это целый мир, совершенно особый, уникальный... и истинная гуманность педагогики заключается в том, чтобы уберечь радость, счастье, на которые имеет право ребенок». Рассматривая сущность педагогической поддержки как особой сферы профессиональной деятельности учителя, Сухомлинский большое значение придавал личности преподавателя, говоря, что «рядом с каждым питомцем должна стоять яркая человеческая личность». В педагогической теории и практике Сухомлинского разработан целый спектр условий и средств реализации педагогической поддержки, главными среди которых выступают: 1) богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; 2) ярко выраженная гражданская сфера духовной жизни воспитанников и воспитателей; 3) самодеятельность, творчество, инициатива как особые грани проявления разнообразных отношений между членами коллектива; 4) постоянное умножение духовных богатств, особенно идейных и интеллектуальных; 5) гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; 6) создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения поколению как духовного достояния; 7) эмоциональная жизнь коллектива.

Авторы ряда зарубежных источников (К. Валстром, К. Мак Лафлин, П. Зваал, Д. Романо и др.) под педагогической поддержкой понимают помощь ученику в затруднительной ситуации, для того чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Принципиальное значение для понимания сущности педагогической поддержки имеют взгляды представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс и др.). Согласно их воззрениям, главное в личности – ее устремленность в будущее, свободная реализации своих возможностей, способностей, задатков. В связи с этим основную задачу школы психологи-гуманисты видят в формировании человека как уникальной, саморазвивающейся, самодостаточной личности. Чтобы реализовать данный подход, необходимо принципиально отказаться от механических принципов воспитания, в целях чего следует устранить следующие препятствия: а) недостаток информации личности о себе; б) непонимание личностью стоящих перед ней проблем; в) недооценка личностью собственных возможностей, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала.

По мнению американского психолога А. Маслоу, главная задача педагога – «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нем уже заложено», поэтому отправным пунктом его концепции является признание субъективной свободы человека. Чтобы достичь этого, основной задачей педагога должно стать сознательное и планомерно осуществляемое стремление помочь ребенку в его индивидуальном личностном росте.

В современной отечественной науке одним из первых о педагогической поддержке заговорил О. С. Газман, который понимал под ней процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Основные теоретические положения и практические рекомендации, соотносимые с понятием о педагогической поддержке, плодотворно разрабатывались педагогами-новаторами (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волковым, Е.И. Ильиным, С.Н. Лысенко, В.Ф. Шаталовым), которые в рамках педагогики сотрудничества обосновывали необходимость гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса. В контексте их исследований гуманистическими установками, лежащими в основе педагогической поддержки, выступают следующие основополагающие принципы: 1) принятие личности ребенка как данности; 2) прямое, открытое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, основанный на понимании его действительных потребностей и проблем, действенной помощи ребенку; 3) эмпатия в отношениях учителя и ученика, что дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказание ему эффективной помощи именно тогда, когда она больше всего необходима; 4) открытое, доверительное общение, которое требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой; это дает возможность учащимся понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть, признать его как референтную личность.

Педагогическая поддержка имеет множество разновидностей, среди которых наиболее распространенными являются психолого-педагогическое сопровождение и индивидуальная помощь.

Психолого-педагогическое сопровождение понимается как движение вместе с воспитанником, рядом с ним, а иногда – чуть впереди (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. И. Рогов и др.). Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, отмечает его желания и потребности, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, чутко прислушиваться к себе. При этом педагог не пытается контролировать воспитанника или навязывать ему свои жизненные пути и ценностные ориентиры. Лишь в тех случаях, когда ребенок растеряется или попросит о помощи, педагог косвенным образом, ненавязчиво помогает ему вновь вернуться на его собственный путь.

Индивидуальная помощь предполагает осознанно предпринимаемые воспитателем попытки создать воспитаннику необходимые условия в одном или

нескольких аспектах, в частности в приобретении знаний, установок и навыков, необходимых для удовлетворения своих потребностей и аналогичных потребностей других людей, осознании своих ценностей, установок и умений; развитии самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, понимания по отношению к себе и другим, восприимчивости к социальным проблемам, чувства причастности к группе и к социуму.

Лекция 9.

Коллектив как фактор организации развивающей среды в ДОУ

Вопросы:

9.1. Понятие о коллективе.

9.2. Взаимодействие личности и коллектива.

9.3. Методика формирования и развития коллектива.

Ключевые понятия: коллектив, взаимодействие, сплоченность.

9.1. Понятие о коллективе

Коллектив (от лат. *collectivus* – собрание, толпа, совместное собрание, объединение, группа) – это объединение людей, которое характеризуется следующими признаками: 1) общей социально значимой целью; 2) совместной деятельностью, направленной на ее достижение, общей организацией этой деятельности; 3) отношениями ответственной зависимости (один за всех, все за одного); 4) наличием выборных руководящих органов.

В числе главных характеристик коллектива выделяют:

- внутриколлективную атмосферу, т. е. психологический климат, отношения между членами коллектива;
- сплоченность, т. е. взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу;
- взаимопомощь и взаимответственность, т. е. доброжелательность и бескорыстие, здоровую критику и самокритику, дух соревнования.

Коллектив принято рассматривать как социальный организм, развитие которого во многом зависит от характера отношений его членов в процессе организации деятельности и общения, поскольку в коллективе происходит межличностное общение, основными свойствами которого выступают: а) постоянная готовность к действию; б) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представлений о ценности своего коллектива, гордости за него; в) дружеское единение его членов; г) ощущение защищенности каждого члена коллектива; д) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; е) привычка к сдержанности в эмоциях и словах; ж) возможность самореализоваться, найти дело по душе.

Ученический коллектив – это коллектив воспитательный, поскольку в нем происходит накопление детьми позитивного социального опыта в различных сферах жизнедеятельности, в частности опыта коллективного поведения в позициях: а) подчинения (ребенок как член общества и член коллектива вынужден принимать правила и нормы взаимоотношений, свойственные тому или иному коллективу); в) активного противопоставления (школьник, убежденный в своей правоте, занимает активную позицию и не только высказывает свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивает ее перед коллективом); в) руководства (ученик является членом актива и периодически выполняет руководящие функции).

Участие в жизнедеятельности коллектива способствует формированию у ребенка таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость.

Коллектив выступает для каждого воспитанника в качестве арены для самовыражения и самоутверждения себя как личности, ибо только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или непринятие себя как личности.

Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования интеллектуальной и нравственной свободы и упражнения в их проявлении, так как только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и ряд общественно значимых умений и навыков.

Велика роль коллектива и в организации трудовой деятельности, поскольку только в условиях коллектива проявляется взаимответственность за конечные результаты труда и потребность во взаимопомощи.

Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного коллективного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, способствует эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувство коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Коллектив открывает перед каждой личностью возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности, что реализуется через активное участие детей в школьном самоуправлении и общественной жизни.

Исходя из вышесказанного, воспитательный коллектив можно рассматривать в качестве системы, которая выступает как:

- органичная часть более сложного объединения – воспитательного коллектива, включающего помимо детского коллектив педагогов-воспитателей;
- относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;
- скоординированное единство двух структур: официальной, складывающейся под влиянием взрослых, определяющих его организационное строение и деятельность, и неофициальной, возникающей в процессе межличностного общения;
- субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей, поставленных перед всеми его членами;
- носитель общего интегративного свойства (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как единое целое и проявляющегося в его общественном мнении, эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;

- субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов коллектива.

В ученическом коллективе можно выделить две структуры: формальную, представляющую собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов, которая задается извне педагогами, и неформальную, образующую связи и отношения эмоционально-психологического характера (по признаку симпатии, привязанности и др.), которая возникает стихийно. Каждый учащийся может входить в одну контактную группу, в несколько групп или не входить ни в одну. Положение ученика в формальной и неформальной структурах может как совпадать (лидер и хороший товарищ), так и находиться в противоречии (хороший организатор, но никто не хочет проводить с ним свободное время).

Общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Такое влияние осуществляется только через первичный коллектив, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии. Первичные коллективы могут иметь следующие модификации:

- по времени существования – постоянные или временные;
- по характеру деятельности – организованные на основе разнообразной деятельности, в том числе учебной (классы, отряды и т. п.); на основе одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т. п.); на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства;
- по возрастному составу – одновозрастные и разновозрастные.

9.2. Взаимодействие личности и коллектива

Процесс включения ребенка в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив и глубоко индивидуален. Школьники – будущие члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают неодинаковое влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений во многом зависит от ее индивидуального социального опыта, определяющего характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Этот опыт может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (она может либо подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, либо уступать ему как внешней превосходящей силе, либо пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях; 3) личность подчиняет себе коллектив.

Взаимоотношения личности с коллективом сверстников на разных возрастных этапах различны. На первом году обучения они во многом

определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего, как представители определенной социальной общности – учащихся. Характер их межличностных отношений обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения. Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т. е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.

В средней школе номинальное образование «класс» становится реальным. У детей формируется чувство «мы – общность», «мы – коллектив», которое выражается в стремлении заявить о себе не только в классе, но и в рамках общешкольной жизни. Формирующаяся в этом возрасте деятельность приобретает характер развитого сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели, выработки плана, общего предвосхищения результатов. Взаимоотношения детей становятся более избирательными появляются устойчивые дружеские объединения. Целью взаимодействия становится желание быть и действовать вместе, вносить личный вклад в достижение общего результата.

Учитывая особенности подростка (стремление к социальной общности, единению со сверстниками, сочетаемое с независимостью), педагог преимущественно занимает позицию косвенного влияния на характер коллективных связей и отношений, побуждая школьников проявлять инициативу и творчество. Чем больше задействованы в совместной деятельности лично значимые мотивы детей, тем интереснее для них она становится. Организуя микроколлективы по интересам, учитель привлекает учащихся к занятиям в кружках, секциях, общешкольных мероприятиях.

Особенностью взаимоотношений учащихся старших классов является стремление к «трансляции» значимых индивидуальных качеств сверстникам и готовность группы интегрировать индивидуальные проявления одноклассников для успешной реализации групповой деятельности. Старшим подросткам свойственны ярко выраженная ориентация на будущую жизнь, профессию, расширенная сфера социальных контактов, достаточно высокий уровень развития самосознания. Учитывая эти особенности, педагог создает условия для широкого и многогранного проявления самостоятельности, самоорганизации, инициативности классного коллектива. В таком коллективе неповторимая личность подростка раскрывается в обстановке творческой самореализации. Таким образом, на протяжении школьного возраста детский коллектив под руководством педагога становится социокультурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, стремящихся к общим целям, сотрудничеству, достижению значимых результатов.

Характеризуя особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, можно выделить некоторые общие моменты, связанные с вхождением личности в социум. Этот процесс, по мнению А. В. Петровского, включает в себя несколько фаз.

1. Адаптация личности в коллективе предполагает активное усвоение ею действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

2. Индивидуализация личности в коллективе порождается противоречием между достигнутой ею адаптированностью в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации.

3. Интеграция личности в коллективе проявляется в том, что коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности. Личность в свою очередь устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период она имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллективную деятельность.

Свою позитивную роль в развитии личности коллектив в полной мере проявляет при условии успешного прохождения субъектом всех фаз, что обуславливает развитие общественной направленности и формирование субъектной позиции личности в общении и сотрудничестве с другими людьми.

9.3. Методика формирования и развития коллектива

Коллектив – динамическое объединение. Движущей силой его развития выступает борьба противоречий, возникающих между достигнутыми и планируемыми перспективами, интересами коллектива и отдельных его членов, потребностями личности и возможностями их удовлетворения в условиях коллектива. В отечественной педагогике утвердилась концепция, согласно которой коллектив в своем развитии проходит три стадии.

На **первой стадии** требования к воспитанникам предъявляет воспитатель, который организует деятельность по реализации этих требований на основе увлечения учащихся ближней, средней и дальней перспективами-целями (система перспективных линий).

На **второй стадии** требования к коллективу предъявляет сформированный актив – органы самоуправления, организующие деятельность воспитанников. Позиция воспитателя становится скрытой, создаются условия для реализации принципа параллельного действия, когда воспитатель воздействует на коллектив через органы самоуправления, влияющие на воспитанников в том же направлении, что и воспитатель.

На **третьей стадии** актив существенно расширяется за счет многообразия видов деятельности, внутренних и внешних отношений, повышения активности всех членов коллектива. На этой стадии можно говорить о сложившейся системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, что является самым главным, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

Процесс развития коллектива рассматривается не как плавный переход от одной стадии к другой, а как процесс качественного преобразования, при котором каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней. Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. В силу этого некоторые

педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Важнейшими средствами формирования коллектива являются учебная и другие виды разнообразной общественно полезной деятельности школьников, которые должны строиться на основе следующих факторов: а) умелого предъявление педагогических требований; б) формирования здорового общественного мнения; в) организации увлекательных перспектив; г) организации самоуправления; д) создания и умножения положительных традиций коллективной жизни.

Педагогическое требование как фактор формирования коллектива:

- помогает быстро навести порядок и наладить дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников;

- выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т. е. как метод педагогической деятельности;

- возбуждает внутренние противоречия в процессе воспитания и стимулирует развитие учащихся;

- способствует укреплению духовных взаимоотношений и придает им общественную направленность.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При реализации требований необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива. Важно, чтобы требование педагога поддерживалось если не всеми, то большинством его членов. В достижении этого педагогу помогает актив.

Общественное мнение в коллективе – это совокупность тех общественных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Выделяют два основных пути формирования здорового общественного мнения в коллективе: налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов и т. п. Благодаря здоровому общественному мнению на более высоком уровне реализуется методика параллельного действия. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил: воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив. Большое значение для формирования коллектива имеет организация перспективных устремлений воспитанников, составляющих сущность закона движения коллектива, сформулированного А. С. Макаренко. Если развитие и укрепление коллектива зависит от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка ведет к его ослаблению и распаду, поэтому необходимыми условиями развития коллектива являются постановка и постепенное усложнение практических целей, способных увлечь и сплотить воспитанников, т. е. перспектив: а) близких («завтрашняя радость»); б) средних

(проект коллективного события, несколько отодвинутого во времени); в) далеких (отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цель). В своем единстве и совокупности все виды целей составляют систему перспективных линий, которая должна пронизывать всю жизнедеятельность коллектива.

Важным условием развития коллектива является организация самоуправления, которое не может создаваться «сверху», а должно вырастать «снизу», будучи обусловленным потребностью в самоорганизации тех или иных видов деятельности. Самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы должно строиться по следующему алгоритму:

- 1) разделение конкретного дела на законченные части и объемы;
- 2) формирование микрогрупп соответственно частям и объемам планируемого дела;
- 3) выбор ответственных за каждый участок деятельности; объединение ответственных в единый орган самоуправления;
- 4) выбор главного ответственного лица.

Таким образом, школьные органы самоуправления создаются в зависимости от конкретных видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент. Многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее, что позволяет варьировать отношения руководства – подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является собрание общешкольного коллектива.

Педагогическое руководство школьным самоуправлением должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций. К основным педагогическим условиям функционирования школьного самоуправления относятся: а) периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц; б) обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность; в) наличие игровых элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

Немаловажным фактором формирования коллектива является накопление и укрепление традиций, под которыми понимают формы коллективной жизни, наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощающие характер коллективистских отношений и общественное мнение.

Лекция 10.

Организация комплексной предметно-развивающей и игровой среды детского сада в соответствии с ФГОС ДО

Вопросы:

10.1. Разработка развивающей образовательной программы в соответствии с ФГОС ДО.

10.2. Коммуникативная среда ДОУ.

10.3. Здоровьесберегающая среда ДОУ.

Ключевые понятия: образовательная программа, здоровьесберегающая среда.

10.1. Разработка развивающей образовательной программы в соответствии с ФГОС ДО

Ключевые элементы конструктора ООП: среда, целевые ориентиры, образовательная области, виды деятельности и виды активности.

В ООП используются 3 вида деятельности: игра, проектная деятельность и эксперимент (исследование). Проект и эксперимент (исследование) - синтетические формы деятельности, они несут неключевое воздействие. Ведущая деятельность с 3 до 7 лет – игровая, но это не означает, что другие деятельности невозможно реализовывать в детском возрасте. Игровая деятельность оказывает наибольшее развивающее действие, а эмоциональное общение наименьшее воздействие.

Наиболее важными являются четыре продукта конструирования:

- ООП детского сада;
- Предметно-развивающая среда;
- Плавающее планирование воспитателя (день, неделя, образовательный цикл);
- Форма организации деятельности.

Необходимо выделять целевые ориентиры образования в соответствии с ФГОС ДО в младенческом и раннем возрасте: интерес к предметному окружению; самообслуживание; активная речь; взаимодействие со взрослыми; взаимодействие со сверстниками; интерес к культуре и искусству; крупная моторика и движение.

Задачей воспитателя является конкретизация целевых ориентиров, так как для работы педагога это очень важно.

На этапе завершения дошкольного образования выделяется 11 целевых ориентиров образования в соответствии с ФГОС ДО:

- освоение культурных способов действия;
- инициатива и самостоятельность в деятельности;
- положительное отношение к миру и окружающим;
- воображение;
- развитая игра. Понимание норм и правил и способность следовать миру;

- развитая речь, основы грамотности;
- крупная и мелкая моторика. Управление движениями;
- произвольность, развитая волевая сфера;
- любознательность;
- начальные знания о себе и мире;
- принятие собственных решений.

Целевой ориентир - это не результат, это вектор, направление, к которому необходимо двигаться. Исходя из этого, детей дошкольного возраста можно оценивать в двух случаях:

- если воспитатель хочет скорректировать свою деятельность;
- с целью индивидуализации образовательного процесса.

Задача воспитателя - ориентироваться на индивидуальные достижения каждого ребенка вдоль целевого ориентира, дать возможность каждому ребенку продвигаться по целевому ориентиру. На сегодняшний день воспитатель действует спонтанно и не управляет деятельностью ребенка. Конструктор образовательной программы нужен для того, чтобы процесс планирования каждого дня воспитателя был с «открытыми глазами», чтобы он понимал, что развитие детей должно двигаться по 11 целевым ориентирам. Это управленческая работа на уровне воспитателя.

Были определены требования к среде и к проектированию в ней различных видов деятельности ребенка. Кроме видов деятельности, существуют виды активности внутри любой деятельности, к примеру: физическая, познавательная.

В основную схему ООП ДО входят:

- Речевое развитие;
- Художественно-эстетическое развитие;
- Физическое развитие;
- Познавательное развитие;
- Социально-коммуникативное развитие.

Моменты удивления – ключевые моменты у ребенка, при помощи них ребенок «втягивается» в деятельность, в дальнейшем возникают задачи. В рамках ООП определяются два способа действий.

Важно найти баланс между обучением и игрой в программе детского сада. Компромисс теоретически обоснован и понятен: обучение в детском саду должно быть «игривым», а игра всегда должна обучать и развивать.

10.2. Коммуникативная среда ДОУ

Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в детских садах убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, Б. Хантер и др.).

Информатизация дошкольного образования открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых

методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательно-образовательного процесса. Владение информационно-компьютерными технологиями помогает педагогу чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях, а образовательному учреждению – перейти на режим функционирования и развития как открытой образовательной системы. Современный дошкольник входит в компьютерный мир так же естественно, как учиться ходить, говорить, заниматься с игрушками, общаться с окружающими людьми. Информационно-коммуникационные технологии в ДОУ могут использоваться по всем направлениям образовательной и воспитательной деятельности. Главное преимущество прикладных программных средств: решая игровую задачу, ребенок является субъектом (его оценивает не воспитатель, а сказочный герой), а педагог становится равноправным партнером детей в игре.

Дополнительные возможности в работе с родителями дает наличие у детского сада собственного сайта в сети Интернет, где родители могут получить информацию о жизни ДОУ, группы, расписании непосредственно образовательной деятельности, о проводимых мероприятиях, праздниках, развлечениях. Сайт детского сада будет для родителей источником информации учебного, методического или воспитательного характера.

Внедряемые мультимедийные средства и компьютерные игры позволят осуществлять подготовку к школе системно, что дает возможность выстраивать единую информационно-образовательную развивающую среду не только отдельного ДОУ, но и в тесной связи со школой и вузом, формировать единое информационно-образовательное пространство на уровне города.

5. Ожидаемые продукты:

- Разработка дидактического и методического инструментария, для использования в работе с интеллектуально одаренными и творчески развитыми детьми в условиях ДОУ;
- Новые виды детской деятельности: компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, компьютерный дизайн, сотворчество, компьютерное музицирование и изобразительное искусство;
- Модульная программа повышения квалификации педагогических кадров;
- Структурно-функциональная модель методической службы МКДОУ “Детский сад “Родничок”, построенная на принципах инновационного развития;
- Создание сайта МКДОУ “Детский сад “Родничок”;
- Кейсы по направлениям деятельности педагогической лаборатории;
- Организация единого информационно-компьютерного пространства по средствам сетевой системы ДОУ.

6. Ожидаемые результаты

- Повышение ИКТ – компетенции участников образовательного процесса.
- Повышение эффективности процесса управления ДОУ через формирование информационной инфраструктуры управления ДОУ.
- Повышение эффективности качества воспитательно-образовательного процесса в ДОУ через:

- используемое программное обеспечение;
- индивидуализацию процесса обучения;
- повышение интереса к познавательной деятельности дошкольников с использованием информационных ресурсов (применение дидактического материала, разработок, компьютерных программ педагогами в процессе обучения)

7. Ожидаемые внешние эффекты

- Повышение конкурентоспособности среди дошкольных учреждений города и района.
- Трансляция педагогического опыта по данной теме в СМИ.
- Повышение социального статуса воспитателей и специалистов ДОУ в городе.
- Формирование содержательной единой информационной-коммуникативной среды при осуществлении преемственности между ДОУ и СОШ.

8. Цель

Повышение эффективности управления образовательным процессом ДОУ и обеспечение максимально благоприятных условий для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста посредством использования возможностей современных информационно-коммуникационных технологий.

9. Задачи

- Создать единое информационное пространство ДОУ.
- Подготовить кадры к эффективному использованию в управленческом, воспитательно-образовательном процессе информационных и коммуникационных технологий.
- Предоставить участникам образовательного процесса свободный доступ к компьютерной технике, к информационным ресурсам, программным средствам.
- Интегрировать, внедрить информационные и коммуникационные технологии в процессы управления, воспитания и обучения.
- Создать банк дидактических и методических материалов, разработок по использованию информационных и коммуникационных технологий в работе ДОУ.
- Формировать интеллектуально-творческий потенциал у дошкольников, умения работать с информацией.

10. Срок, на который рассчитан проект – 5 лет.

10.3. Здоровьесберегающая среда ДОУ

Забота о здоровье ребенка и взрослого стала занимать во всем мире приоритетные позиции. Данная проблема всегда была актуальна, но в последнее время стала более чем остро. По последним статистическим данным неуклонно уменьшается число здоровых детей, одновременно с этим возрастает количество больных и детей – инвалидов. Поэтому вопрос о сохранении и укреплении здоровья в детских организациях всегда остается одним из главных.

Быть здоровым – это естественное стремление каждого человека. В настоящее время состояние здоровья детей является одной из наиболее важных и глобальных проблем. В дошкольном детстве закладывается фундамент здоровья ребенка, происходит интенсивный рост и развитие, формируются основные движения, осанка, а также необходимые навыки и привычки. Именно в этом возрасте умственное и нравственное развитие ребенка особенно зависит от его физического состояния. Сохранить и укрепить здоровье ребенка – огромная каждодневная работа, начиная с рождения. Вырастить здорового ребенка – вот самая главная задача, которую должны ставить перед собой в первую очередь родители. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте.

Здоровье ребенка - это совокупность физического, психического, интеллектуального и социального развитий. А, следовательно, тесно связано с образом жизни семьи. От семейного микроклимата во многом зависит и эффективность педагогических воздействий. Ребёнок более податлив воспитательным влияниям, если растёт в атмосфере дружбы, доверия, взаимных симпатий.

Очень важно для ребенка создать в семье благоприятную атмосферу, помочь ему осознать необходимость сохранения и укрепления здоровья и научить заботиться об организме в целом.

Однако на сегодняшний день в педагогической практике существует проблема: между необходимостью укрепления и сохранения здоровья ребенка и недостаточной осведомленностью родителей по данным вопросам.

Детский сад и семья – две основные социальные структуры, которые, в основном, и определяют уровень здоровья ребенка. У современных родителей необходимо формировать и поддерживать интерес к оздоровлению, как самих себя, так и своего ребенка.

Поэтому одной из задач, стоящей перед педагогом, является установление доверительных, но в то же время деловых отношений с родителями воспитанников, в ходе которых корректируется воспитательная - образовательная деятельность педагога, направленная на приобщение родителей к здоровому образу жизни. Современные мамы и папы должны выступать не в качестве пассивных “зрителей” образовательного процесса детей в вопросах сохранения и укрепления здоровья, а в качестве активных соучастников.

Доказано, что система профилактических мероприятий по формированию здоровья подрастающего поколения может быть эффективной только в том случае, если она охватывает все стороны жизнедеятельности ребенка и реализуется последовательно в течение всего периода детства.

Таким образом, назрела необходимость в разработке и организации новых педагогических здоровьесберегающих технологий, так, чтобы они охватывали всех участников педагогического процесса и способствовали сбережению здоровья ребенка не только в саду, но и в семье. Сформировать у родителей знания о здоровом образе жизни, научить правильно применить их на практике, привить заботу о организме и здоровье в целом - эти, и другие цели ставит перед собой и наша дошкольная организация – МДОУ «Детский сад №69».

Воспитательно-образовательный процесс в нашем детском саду ведется по программам нового поколения, которые направлены на развитие у дошкольников умственных, творческих, художественных способностей, и способствуют гармоническому физическому и полноценному психическому развитию детей.

С ранних лет дети должны понимать важность и необходимость заботы о своем здоровье. Но как привить это еще совсем несмышленной крохе? Как объяснить молодым родителям значимость данных знаний и важность воспитания у детей валеологической культуры? В поиске ответов на данные вопросы педагоги обращаются к здоровьесберегающим технологиям и инновационным методам.

Здоровьесберегающие технологии в детском саду – это, прежде всего, технологии воспитания валеологической культуры дошкольников. Целью которых являются: становление осознанного отношения ребёнка к здоровью, накопление знаний о здоровье, умении оберегать, поддерживать и сохранять его; обретение валеологической грамотности, позволяющей дошкольнику самостоятельно решать задачи здорового образа жизни.

Свою работу мы строим на основе формирования культуры здоровья дошкольников в системе интегрированного подхода, то есть - включении работы по охране, укреплению и формированию культуры здоровья во все образовательные области, с привлечением к данной теме и родителей.

В своей работе, помимо традиционных, мы используем нетрадиционные формы работы с родителями, такие как: информационно - аналитические, досуговые, познавательные, наглядно - информационные.

Проводим информационно-аналитическую работу на выявление потребностей родителей в осведомленности по вопросам сохранения и укрепления здоровья ребенка дома и в детском саду: анкетирование; как индивидуальные, так и коллективные беседы и консультации: «Игры, которые лечат», «Профилактика простуды у детей, оказание первой помощи», «Нетрадиционные формы работы педагога с семьями воспитанников по формированию ОБЖ и валеологической культуры», «Организация самостоятельной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста», «Использование игровых ситуаций в повседневной жизни детей дошкольного возраста в формировании понятий о здоровом образе жизни».

Одной из продуктивных познавательных форм работы с семьей остается родительское собрание. Однако из опыта работы мы знаем, что на проведение встреч в виде отчетов и бесед родители откликаются неохотно. Поэтому мы используем нетрадиционные формы и методы: круглый стол, семинар-

практикум. Включаем в родительские собрания фрагменты НОД и физкультминуток с целью демонстрации режимных моментов.

С целью привлечения родителей по вопросам важности воспитания валеологической культуры и психического здоровья дошкольников приглашаем на собрание специалистов.

Здоровье ребенка - это не только его физическое и интеллектуальное развитие. Оно включает в себя и психический аспект. С этой целью мы посещаем театры и музеи. Родители с радостью участвуют в организации и сопровождении подобных мероприятий.

Понимая важность воспитания валеологической культуры подрастающего поколения, родители помогают в оформлении физкультурных групповых уголков. Так же принимают участие в фото - выставках: «Прогулка в выходной день», «Зимние забавы», «Спорт - это жизнь». Родители активно участвуют в спортивных и физкультурно-оздоровительных соревнованиях и развлечениях.

Очень эффективная форма работы с родителями – наглядно-информационная: мастер-классы, интеллектуальные игры, открытые НОД. Данные мероприятия дают представление родителям о плодотворной и творческой деятельности педагога.

В нашем дошкольном учреждении познавательный материал для родителей довольно разнообразен и представлен в виде стендов и поделок:

журнал «Семья» - об активной жизни семей воспитанников;

«Здоровье дошкольника» - трехмерный стенд о работе детского сада по формированию ЗОЖ у детей;

«Мир здоровья» - постер с картотекой дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа, закаливающих процедур, и другие.

В каждой группе нашего сада есть стенды- визитные карточки групп, которые, при необходимости, превращаются в тематические: «Что такое витамины?», «Здоровье ребенка» и т.д., так же в приемных находятся информационные уголки по здоровью: «Паровозик здоровья», «Советы Пилюлькина».

Воспитание здорового ребенка - является одной из приоритетных задач детского сада. Поэтому в работе мы используем здоровьесберегающие технологии, такие как - технологии обучения здоровому образу жизни детей, родителей, педагогов; технологии сохранения и стимулирования здоровья; коррекционные технологии, а также нетрадиционные формы работы с семьями воспитанников по формированию валеологической культуры.

Физическое воспитание в МДОУ организовано таким образом, чтобы оно обеспечивало каждому ребенку гармоничное развитие, помогало ему использовать резервы своего организма для сохранения, укрепления здоровья и повышения его уровня, а также приобщение детей и родителей к физической культуре и здоровому образу жизни.

В первую очередь, конечно, этому способствует режим дня. В детском саду он распределен таким образом, что дети в течение дня не переутомляются, так как происходит частая смена деятельности. И обязательно мы следим за двигательной активностью детей – она присутствует во всех видах деятельности

- игровой, образовательной, музыкальной, трудовой, познавательной, коммуникативной и других.

Каждое утро в саду начинается с утренней гимнастики, в сопровождении фортепиано или аудиозаписи. Дети с радостью выполняют упражнения, особенно с предметами - мячами, обручами, гимнастическими палками, флажками.

Ежедневно в течение дня мы проводим с детьми физкультминутки, корригирующие упражнения, дыхательные гимнастики, закаливающие процедуры, бодрящую гимнастику после сна.

Очень нравятся детям физкультминутки. Они проходят в середине занятий и между ними, с музыкальным или поэтическим сопровождением.

Пробуждаясь после дневного сна, детям хочется немного полежать, потянуться. В этом помогает бодрящая гимнастика после сна. Основная её цель – поднять настроение и мышечный тонус детей с помощью контрастных воздушных ванн и физических упражнений. Гимнастика начинается с разминочных упражнений в постели. Дети выполняют простой самомассаж, пальчиковую гимнастику. Комплекс гимнастики после дневного сна длится от 7 до 15 минут, в зависимости от возраста детей и заканчивается закаливающими процедурами, ходьбой по массажным коврикам и ребристым дорожкам. После чего дети переходят к водным процедурам.

В любой вариант комплекса утренней гимнастики и бодрящей гимнастики после сна мы включаем корригирующие упражнения на профилактику плоскостопия и нарушений осанки. Большинство вариантов комплексов рассчитаны на самостоятельность, дети быстро запоминают упражнения, их последовательность и осознанно и с удовольствием выполняют комплекс упражнений. Каждую неделю меняется комплекс бодрящей гимнастики после сна, и каждые две недели - утренняя гимнастика.

Большое внимание нужно уделять подвижным играм. Они проводятся в течении всего дня и подразделяются на малоподвижные и активные. Обязательно проводятся подвижные игры во время прогулок. Прогулки организуем так, чтобы дети не переохладились и не перегрелись. Игры подбираются с учетом возраста детей и состояния погоды.

Все это способствует повышению валеологической грамотности родителей, что благоприятно сказывается на совместной деятельности педагога с семьями воспитанников по внедрению здоровьесберегающих технологий в ДОУ.

Нашей стране нужны творческие, гармонично развитые, активные и здоровые личности, поэтому необходимо искать новые пути и решения к проблеме сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

Забота, охрана и укрепления здоровья детей, их всестороннее развитие – вот одна из главных задач воспитателей детского сада, решением которой является внедрение современных форм и методов работы в воспитательно-образовательный процесс детских дошкольных организаций.

Итак, групповое помещение условно подразделяется на три зоны:

-спокойная: учебная, «уголок уединения», уголок книги;

-средней интенсивности: театрализованная, музыкальная, зона конструирования;

-зона насыщенного движения: спортивный уголок.

Условно, в пределах пространства групп можно выделить игровые и тематические зоны, охватывающие все интересы ребенка:

- зона познавательного развития (учебная);

- может быть представлена мини-лаборатория (занимательная математика, развитие речи, космос), в ней имеются энциклопедии, игротеки;

- зона художественно-эстетического развития представляется средствами для изобразительности, детской художественной литературы, детскими музыкальными инструментами, "стеной" творчества, образцами произведений декоративно-прикладного искусства и т.д.;

- «лаборатория» содержит материал для проведения опытов;

- театрализованная зона располагает различными видами театральных кукол, масками, декорациями, ширмами;

-зоны социально-эмоционального развития содержат обыгранную сюжетом систему зеркал, пиктограммы, игровой материал;

-в зоне экологического воспитания в соответствии с требованиями ООП имеются растения, животные, макеты природных зон, различный природный материал для изготовления поделок, игротека экологических развивающих игр и т.д.;

-игровая зона для сюжетно-ролевых игр включает в себя уголки ряженья, модули-макеты игрового пространства;

-конструктивная зона предполагает наличие крупного напольного, мелкого настольного конструктора, игрушек для обыгрывания, схем построек, материала по правилам дорожного движения, безопасной жизнедеятельности;

- «уголок уединения»;

-для зоны двигательного развития необходим спортивный комплекс, нестандартное оборудование для физического развития детей.

Для этого используются ширмы, нетрадиционно располагается мебель и оборудование, знаки и символы, стойки с цветами, подвижные перегородки и пр.

Лекция 11.

Эстетическое воспитание в ДОУ

Вопросы:

11.1. Эстетическая культура.

11.2. Задачи и содержание эстетического воспитания.

11.3. Эстетическое воспитание в ДОУ.

Ключевые понятия: эстетическое воспитание, эстетическая культура.

11.1. Эстетическая культура

Эстетическая культура общества - это синтез материальных и духовных ценностей человечества.

Эстетическая культура личности - это результат активного творческого освоения личностью культурного наследия общества.

Компоненты эстетической культуры личности:

1. Эстетическое сознание (эстетическое восприятие, совокупность идей, теорий, взглядов, суждений, оценок, идеалов).

2. Эстетические потребности и отношения (мотивы личности, эстетические интересы, чувства, вкусы).

3. Эстетическая деятельность (навыки, умения, творческие способности, отношения).

Эстетическое восприятие - это основа эстетического сознания, представляет собой процесс отражения эстетической сущности предмета, соотнесение воспринятого с имеющимися у человека эстетическими критериями (взаимосвязь эмоционального и интеллектуального). Эстетические суждения - это умственный акт, в котором реализуется отношение личности к конкретному эстетическому явлению. Характеризуют различной степенью сложности и глубины, что зависит от характера и уровня знаний личности, ее опыта. Эстетическая оценка - это ценностное отношение человека к явлению на основе сопоставления с его эстетическими нормативами и идеалами; выражается через суждения.

Эстетический идеал - социально обусловленное представление личности о совершенстве и красоте; воспринимается как цель, перспектива. Эстетическая потребность - субъективный фактор, побуждающий человека к эстетическому освоению действительности через конкретный вид деятельности. Потребности и отношения являются мотивами личности и проявляются через эстетические интересы, вкусы, чувства. Все это отражается в стремлении глубже понять сущность эстетического явления, а также к многократному его восприятию.

Эстетический интерес - направленность личности на эстетическую деятельность, на эстетическое освоение действительности. Интересы характеризуются разной шириной, глубиной, устойчивостью. Это зависит от

степени активности личности. Интересы часто могут перерасти в эстетические потребности.

Эстетический вкус - сложное явление, в котором переплетаются личное и общественное. Оценка связана с процессом освоения эстетической сущности предмета, а вкус - с типом реагирования личности на окружающее. Вкус проявляется в оценках, формируется через сумму эстетических и моральных норм.

Эстетическое чувство - субъективное переживание оценочного отношения к эстетическому предмету. Выражается либо в духовных наслаждениях, либо в любых других чувственных ощущениях в процессе созерцания и деятельности. Чувства характеризуются сложностью, глубиной, разнообразием содержания; находятся в единстве с интеллектом человека. Чувства рождают глубокие и стойкие эстетические интересы. Эстетическая деятельность - создание и преобразование окружающего мира по законам красоты. Показателем эстетической воспитанности является эстетическая активность человека. Деятельность характеризуется наличием навыков, умений, способностей.

11.2. Задачи и содержание эстетического воспитания

Задачи эстетического воспитания:

1. Формировать культуру отношений к различным явлениям жизни (обществу, человеку, себе, природе, искусству и т.д.).

2. Развивать при помощи искусства творческую установку личности (общение с искусством развивает ассоциативно-образное мышление, способность создавать художественный образ и воспринимать его в произведениях искусства).

3. Осваивать язык искусства, системы языков (живописи, музыки, художественной культуры и т.д.).

Содержание эстетического воспитания заложено в программных документах образовательных учреждений, что определяется формированием у детей знаний, умений, интересов, потребностей, оценок, вкусов. При этом школьники приобщаются к эстетической художественной деятельности, у них развиваются соответствующие умения и навыки, влияющие на развитие эмоционально-волевой сферы и общения.

Основными критериями освоения эстетических понятий является формирование эстетических норм: прекрасное - безобразное, возвышенное - низменное, трагическое - комическое, что помогает освоить ценностную шкалу личностных ориентаций в развитии сознания, формировании чувств и эмоций.

11.3. Эстетическое воспитание в ДОУ

Человек по своей натуре - художник, он интуитивно вносит в свою жизнь красоту, поэтому в любом виде деятельности человек может развиваться эстетически. Эстетика быта, среды является основополагающей в становлении личности ребенка, его поведения.

Критерии эстетической воспитанности:

- а) эстетический идеал;
- б) художественный вкус;
- в) общая способность к глубокому переживанию чувств;
- г) эстетические суждения;
- д) способность к художественному творчеству.

Эстетическое воспитание средствами искусства называется художественным воспитанием. В искусстве в более концентрированном виде, чем в окружающей жизни, выступают различные эстетические категории, оказывая эмоционально-эстетическое воздействие на все стороны личности, способствуя ее художественному образованию. Познавательная и воспитательная функции искусства неразрывны. Человек получает объем сведений из области теории и истории одного из видов искусств, что может быть усилено через практическую деятельность.

Методика художественного воспитания в школе:

1. Демонстрация, показ или исполнение художественного произведения.
2. Анализ, разбор, оценка художественного произведения.
3. Сообщение искусствоведческих знаний.
4. Организация творческой и исполнительской деятельности учеников.

Здесь большое значение выполняют родной язык, изобразительное искусство, музыка, литература.

Различные виды деятельности по отношению к эстетическому можно различать как:

- а) деятельность восприятия. Это сложное социальное явление, в котором сочетаются эмоциональное и интеллектуальное. Здесь предполагается целостное и целенаправленное видение прекрасного, его оценка (деятельность сенсорного восприятия).

Лекция 12.
Развитие детского творчества
как способ воспитания эстетической культуры в ДОУ

Вопросы:

- 12.1. Художественные средства модернизации развивающей среды в ДОУ.**
- 12.2. Развивающая среда и художественное творчество дошкольников.**
- 12.3. Разработка элементов среды для развития детского изобразительного творчества.**

Ключевые понятия: творчество, модернизация, воображение.

12.1. Способность к творчеству

Способность к творчеству является специфичной особенностью человека, которая дает возможность не только использовать действительность, но и видоизменять ее.

Чем выше уровень развития способностей человека, тем больше возможностей открывается для его творческой деятельности.

Образ, созданный детьми в результате творческой деятельности, нельзя отождествлять с художественным образом, созданным взрослым, так как глубокого обобщения они сделать не могут. Созданные ими образы обладают большей или меньшей выразительностью, зависящей от степени общего развития способностей и приобретенных навыков.

Проблема развития способностей дошкольников находится сегодня в центре внимания многих исследователей и практиков, работающих в сфере статей, методических пособий, сборников игр и упражнений, как по развитию различных психических процессов в этом возрасте (внимания, памяти, мышления, воображения, эмоций), так и по развитию разных видов способностей общей (перцептивных, интеллектуальных, творческих, мнемических, познавательных, моторных) и специальной направленности (математических, конструкторных, музыкальных, изобразительных).

При всем многообразии тематик можно выделить две основные тенденции, характеризующие теоретическое развитие проблемы развития способностей дошкольников и ее выход в практику: первая связана с исследованиями отдельных способностей и психических процессов, с внедрением в систему дошкольного образования специальных тренинговых программ по их развитию (развитие памяти, мышления, речи, музыкального слуха и прочие), вторая – с интеграцией отдельных видов способностей в подсистеме (умственные способности, художественные, эстетические, творческие) и разработкой комплексных методов их развития. Соответственно различается и практическая реализация этих подходов.

Проблемой развития детского изобразительного творчества занимались А.В. Бакушинский, Д.Б. Богоявленская, А.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, А.В. Рождественская.

Однако практический аспект реализации развития художественных способностей детей дошкольного возраста средствами изобразительного творчества остается недостаточно раскрытым, поскольку стремительно меняются многие точки зрения относительно психологических и художественных условий формирования способностей, меняются детские поколения и соответственно должна измениться технология работы педагогов.

В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством для умственного, эстетического развития детей дошкольного возраста.

В работах А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова установлено, что дошкольники способны в процессе предметной чувственной деятельности, в том числе рисовании, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливая связь между отдельными явлениями и отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности: формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал.

Отсюда вытекает необходимость занятий не только изобразительным искусством, но и специальными видами изобразительного творчества, в том числе и рисованием.

Эта проблема актуальна, и она подтверждается тем, что работа по рисованию в современных условиях педагогического процесса, в основном, вынесена за рамки занятий и практикуется в виде совместной или самостоятельной деятельности детей, что не способствует формированию и развитию у детей основных знаний, умений и навыков по рисованию.

Наблюдение педагогической практики в подготовительной группе показали, что дети очень любят рисовать, занимаются рисованием с большим удовольствием, а вот изобразительные навыки детей по рисованию оцениваются на среднем уровне.

12.2. Проблема развития творческих способностей в исследованиях педагогов и психологов

Проблема способностей является одной из наиболее сложных и наименее разработанных в психологии. Рассматривая её, прежде всего следует учесть, что реальным предметом психологического исследования является деятельность и поведение человека. Нет сомнений, что источником понятия о способностях является бесспорный факт различия людей по количеству и качеству продуктивности их деятельности. Многообразие видов деятельности человека и количественно-качественная разница продуктивности позволяет различать виды и степени способностей. О человеке, делающем что-либо хорошо и быстро, говорят, как о способном к этому делу. Суждение о способностях имеет всегда сравнительный характер, то есть основывается на сопоставлении продуктивности, умения одного человека с умением других.

Проблема общих и специальных способностей неизменно привлекала к себе внимание российских психологов еще в 40 - 60-х гг. прошлого столетия. Хорошо известны работы в этой области видных отечественных учёных Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, Ф.Н. Гонаболина, Ковалева и других.

Н.В. Рождественская считает, что «возможны несколько путей в изучении художественных способностей. Один из них связан с аналитическим подходом к проблеме. Задача исследователя в этом случае – выделение отдельных компонентов, результативных для развития данной способности».

Второй путь - это выделение специальных психологических компонентов способностей, в данном виде психологии неизвестных. Например, рассматривается глазомер как свойство способностей архитектора и художника или эмпатия (чувство сопереживания и понимания психологического состояния другого человека) как компонент способности к сценическому перевоплощению. В этом случае исследователь выходит за пределы общепринятой психологической номенклатуры и находит специальные процессы и функции, присущие одаренности к какой-либо деятельности.

Третий путь предполагает выделение в деятельности отдельных операций или ситуаций, в которых, возможно, будет преимущественно проявляться то, что называется «психологической квалификацией» (пригодностью к данной деятельности).

Возможен и синтетический подход к изучению художественных способностей: можно направить усилия на поиски взаимосвязи между компонентами способностей. При этом способности изучаются как целое, хоть и состоящее из компонентов, но не сводимое к их сумме.

Б.М. Теплов в статье «Способности и одарённости» понимает под способностями индивидуально-психологические способности, отличающие одного человека от другого. К способностям относятся лишь такие особенности, которые имеют отношение к успеваемости выполнения какой-либо деятельности. Он считает, что к способностям нельзя отнести такие проявления, как вспыльчивость, вялость, медлительность, память и т.п. Способности, считает Теплов, не могут быть врождёнными. В основе способностей «лежат некоторые врождённые особенности, задатки». Способности существуют только в развитии, а создаются и развиваются они только в процессе деятельности.

Большое внимание уделил разработке проблемы способностей С.Л. Рубинштейн в своих работах «Основы общей психологии» и «Бытие и сознание». С.Л. Рубинштейн под способностями понимает пригодность к определённой деятельности. О способностях можно судить по достижениям, по темпам духовного роста, а именно: по лёгкости усвоения и скорости продвижения. В основе способностей, по С.Л. Рубинштейну, лежат «наследственно закреплённые предпосылки для их развития в виде задатков». Под задатками понимаются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека «Развиваясь на основе задатков, способности являются всё же функцией не задатков самих по себе,

а развития, в котором задатки входят как исходный момент, как предпосылка».

Очень ценной является мысль С.Л. Рубинштейна о том, что способность представляет собой сложное синтетическое образование личности.

Н.С. Лейтес справедливо подчёркивает, что «чем разнообразнее и содержательнее будет деятельность ребёнка, тем полнее и ярче могут развиваться его способности». Н.С. Лейтесу принадлежит также глава о способностях в учебнике «Психология». В ней в основном воспроизводятся способности как условия успешного выполнения деятельности, сочетания способностей, обеспечивающие успешность, способности людей как продукт истории, развитие способностей в процессе деятельности, отношения способностей и задатков и т.п.

Б.Г. Ананьев в «Очерках психологии» указывает, что способность образуется вследствие развития высших функций, в результате которого возможно творческое применение накопленных знаний.

В 70-е гг. XX века вышли в свет две значительные работы, обобщающие опыт теоретических исканий в области изучения способностей: «Проблемы способностей» К.К. Платонова и «Методологический аспект проблемы способностей» Т.И. Артемьевой.

Психология способностей составляет один из важных разделов психологической науки. Исследования в этой области имеют огромное значение для теории и практики обучения и воспитания творческой личности.

В современной психологии сформулированы различные теоретические и методические подходы к исследованию и формированию способностей человека, два из которых наиболее значимы. В соответствии с одним способности человека рассматриваются как предпосылка успешности обучения, как совокупность личностных и других особенностей человека, позволяющая ребёнку более успешно овладевать новой системой знаний и усваиваемых видов деятельности, решать творческие задачи. В соответствии с другим подходом способности составляют результат, итог обучения и воспитания, основывающийся на усвоении специальных способов интеллектуальной деятельности (например, эвристические приемы, способы решения задач), которые и обеспечивают возможности успешного решения новых задач в данной системе знаний или в данном виде деятельности. Каждый из подходов имеет свои методологические и теоретические основания. Первый предполагает, что способности в большей степени составляют основу индивидуальных различий между людьми, второй - основывается на положении о принципиальной значимости содержания и методов организации обучения и воспитания для развития и формирования способностей. Для исследовательских целей в каждом из подходов сформулированы специальные проблемы. Однако для педагогической психологии и для педагогической практики неправомерно противопоставление одного подхода другому, противопоставление или игнорирование способностей как предпосылок успешного обучения способностям как результату обучения.

2. Понятие общих способностей детей дошкольного возраста.

Существует множество определений способностей. Так Б.М. Теплов считал, что способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. По мнению Л.Г. Ковалева, под способностями следует понимать ансамбль свойств человеческой личности, обеспечивающий относительную легкость, высокое качество овладения определенной деятельностью и ее осуществления. По определению Н.С. Лейтеса, способности – это свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности.

Способности – это психологические качества, которые необходимы для выполнения деятельности и в ней проявляются (Л.А. Венгер).

К.С. Платонов полагал, что способности нельзя рассматривать вне личности. Под способностями он понимал такую «часть структуры личности, которая, актуализируясь в конкретном виде деятельности, определяет качество последней».

Способности имеют свое содержание и структуру, определить которые крайне важно, считал Л.А. Венгер. В противном случае неизвестно, что надо формировать.

При определении содержания способностей на первый план выступает вопрос об их соотношении со знаниями, умениями, навыками.

В этом вопросе нет единого мнения:

- способности не сводятся к навыкам, умениям, но могут объяснять легкость и быстроту их приобретения (Б.М. Теплов);

- знания, умения и навыки рассматриваются как один из компонентов способности, но не главный. Ядром является качество процессов, которые регулируют совокупность применения знаний, умений, навыков (С.Л. Рубинштейн);

- одним из компонентов способностей является особая умелость руки как результат совершенствования, обогащения умений и навыков (К.К. Платонов).

В.И. Кузин отмечает, что развитие художественных способностей возможно лишь в процессе усвоения знаний, умений и навыков. Это замечание важно, так как нередко в практике происходит резкое противопоставление способностей знаниям, умениям, навыкам.

Л.А. Венгер, понимая под способностями ориентировочные действия, отделял их от знаний, умений и навыков, относя последние к рабочей, исполнительной части деятельности.

В психологии установлено, что способности формируются на основе врожденных задатков. В качестве задатков могут выступать:

1. Типологические свойства нервной системы, характеризующие работу разных анализаторов, разных областей коры больших полушарий, от которых зависят скорость образования временных нервных связей, их прочность, легкость и т.п.

2. Соотношение I и II сигнальных систем, взаимодействие и специализация полушарий головного мозга.

3. Индивидуальные особенности строения анализаторов. Задатки являются предпосылками возможного развития способностей. Сами способности формируются в процессе деятельности при взаимодействии ребенка с другими людьми, в наиболее концентрированной форме такого взаимодействия – обучения.

По определению В.А. Крутецкого, реальное значение задатков при всех прочих условиях состоит в следующем:

- значительно облегчают формирование способностей;
- ускоряют темп продвижения в развитии способностей;
- определяют высоту достижения;
- обуславливают ранние проявления способностей.

Задатки имеют врожденные индивидуальные различия. Все эти положения применимы и к специальным способностям.

Для понимания способностей к изобразительной деятельности важно привести ряд положений теории способностей В.И. Шадрикова. Он рассматривает познавательные способности в структуре психики как основного свойства высокоорганизованной материи мозга. Это свойство, как известно, заключается в отражении объективно существующего мира и регуляции поведения человека в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Способности конкретизируют и дифференцируют это свойство на отдельные психические функции, внося в него меру индивидуальной выраженности.

Психические функции отражения реализуются в виде познавательных психических процессов. Поэтому классификация способностей, полагает ученый, соответствует основным психическим процессам: способности ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, внимания и психомоторные способности. Эти способности относятся к общим.

У конкретного человека каждая из способностей может быть выражена в разной степени («мера выраженности» способности). Автор определяет параметры, по которым можно определить развитие каждой из способностей. Например, способность восприятия оценивается по параметрам: объем, точность, полнота, новизна, быстрота, эмоциональная насыщенность, способность воображения, оригинальность, осмысленность и др.; психомоторная способность по параметрам: скорость, сила, темп, ритм, координированность, точность и меткость, пластичность и ловкость.

Для практического решения проблемы способностей (в плане анализа и формирования) важно замечание В.И. Шадрикова и о том, что в реальном проявлении каждая психическая функция (процесс) не отделима от других, включает их в себя.

Различна только иерархия, она определяется тем, какая психическая функция выбрана в качестве исходной. Например, способность эстетического восприятия предмета немислима без опоры на память, воображение и т.д.

В.И. Шадриков все эти рассуждения относит к познавательным способностям как отдельным свойствам общей отражательной способности – психики. Наряду с этим он выделяет духовные способности, которые тоже относит к сфере психики, отражения.

Духовные способности – это способности к самопознанию, самосознанию, самопереживанию, к соотнесению себя с миром, с другими людьми. Эти способности обеспечивают создание духовных творений. Духовные способности связываются не только с понятием «деятельность», но и с понятием «поведение», органично включающим в себя отношение к моральным нормам.

Очевидно, в духовных способностях проявляется личность. Они являются и результатом, и условием её развития. Процесс их развития – это, по существу, процесс развития личности.

Можно отметить соотношение духовных способностей с познавательными: в духовных способностях проявляются все умственные способности в их единстве, но направленные духовными ценностями. Духовные способности проявляются в стремлении к духовному прогрессу, умственному, нравственному. Другими словами, автор формирует идею о целостном развитии всех сфер личности.

12.3. Понятие специальных творческих способностей, специфика их проявления в изобразительной деятельности

Применительно к изобразительной деятельности важно выделить содержание способностей, проявляющихся и формирующихся в ней, их структуру, условия развития. Только в этом случае возможна целенаправленная разработка методики развивающего обучения изобразительной деятельности.

Попытка определить содержание способностей к изобразительной деятельности предпринималась неоднократно разными исследователями. В отличие от содержания способностей к другим видам деятельности, содержание, структура этих способностей в определенной степени раскрыты и представлены в психолого-педагогической литературе. Однако, они не являются бесспорными уже потому, что различны или по своей сущности, или по объему, или по структуре.

Имеющиеся данные по этой проблеме можно проанализировать, опираясь на общепринятый в теории способностей подход к определению их содержания – исходя из специфики деятельности.

Изобразительная деятельность – это отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Созданный образ (в частности, рисунок) может выполнять разные функции (познавательную, эстетическую), так как создается с разной целью. Цель выполнения рисунка обязательно влияет на характер его выполнения.

Сочетание двух функций в художественном образе – изображение и выражение – придает деятельности художественно-творческий характер, определяет специфику ориентировочных и исполнительных действий деятельности. Следовательно, определяет и специфику способностей к данному виду деятельности.

Процесс создания образа складывается из двух частей: формирование зрительного представления и его воспроизведения (Г.В. Лабунская, Н.П. Саккулина).

Первую часть деятельности называют ориентировочной, а вторую – исполнительской (Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина). Разные по характеру, они требуют от человека проявления различных качеств (свойств) личности, т.е. способностей.

Рассмотрим, как исследователи учитывают особенности изобразительной деятельности при выделении содержания и структуры этого вида способностей.

В.И. Киреенко рассматривает способности к изобразительной деятельности как определенные свойства зрительного восприятия, а именно:

- способность воспринимать объект в сочетании всех его свойств как устойчивое системное целое, даже если некоторые части этого целого в данный момент не могут наблюдаться;
- способность оценивать в рисунке отклонения от вертикальных и горизонтальных направлений;
- способность оценивать пропорции;
- способность оценивать степень приближения данного цвета к белому;
- способность оценивать перспективные сокращения.

Целая серия экспериментов, проведенных В.И. Киреенко, направлена на выявление качественных различий этих сторон зрительного восприятия у школьников и учащихся средних художественных школ, преподавателей, имеющих специальное художественное образование, а также взрослых и нерисующих детей. Эти эксперименты дают любопытные ответы на вопросы о количественных и качественных особенностях зрительного восприятия у рисующих и нерисующих, у взрослых и детей, то есть ответы на вопросы о мере выраженности способности к изобразительной деятельности в зависимости от ряда факторов.

Однако выделенные способности позволяют сформировать только более или менее точное представление об изображаемом предмете и не дают возможности изобразить его. И тем более способности такого рода не позволяют создать выразительный творческий образ.

Таким образом, автором выделена хотя и важная, но далеко не исчерпывающая специфики деятельности группа способностей.

Своеобразный подход к выделению содержания способностей в изобразительной деятельности предполагает А.Г. Ковалев. Он говорит не о способностях, а о способности к изодетельности, которая имеет свою структуру. В ней есть первый компонент – ведущее свойство и два опорных. Структуру способности он выделяет исходя из преимущественного проявления в деятельности тех или иных свойств психики: ведущее свойство – художественное воображение, без которого невозможны развитие и воплощение замысла; опорное свойство – острая зрительная чувственность (чувство линии, чувство пропорции, чувство симметрии).

Второй компонент – специальная умелость руки, высокое развитие моторной функции с обобщенными умениями, закрепившимися в системах движений.

Кроме этого выделяется фон способности – эмоциональная настроенность, легко возникающая благодаря наличию у художника высокой эмоциональной чувствительности.

Исходя из отмеченных выше особенностей изобразительной деятельности, можно сказать, что выделенные А.Г. Ковалевым способности в большей степени отражают существо деятельности, ее сенсорный и одновременно творческий характер. Эти способности проявляются и в ориентировочной и в исполнительской деятельности.

Очень важно выделение специальной умелости руки как одного из компонентов способности. Это согласуется и с существующим в общей теории способностей положением о соотношении способностей с умениями и навыками. Весьма ценна для понимания проблемы выделенная А.Г. Ковалевым структура способностей. Он отмечает, что ведущие и опорные свойства способности могут меняться местами в зависимости от уровня развития способностей.

Особого внимания заслуживают исследования этой проблемы Н.П. Саккулиной в силу их полноты, конкретности, обоснованности, последовательности в раскрытии узловых вопросов и соотнесенности с дошкольным возрастом.

В 1959 году вышла одна из интереснейших работ Н.П. Саккулиной по проблеме способностей к изобразительной деятельности «Развитие художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста в занятиях рисованием».

Анализируя разные общественные функции рисунка и определяя среди всех две главные – изобразительную и выразительную, Н.П. Саккулина соответственно выделяет две группы способностей к изобразительной деятельности: способность к изображению и способность к художественному выражению.

Способность к изображению состоит из трех компонентов:

1. Восприятие и связанное с ним представление. Чтобы научиться изображать, надо овладеть особым способом восприятия: видеть предмет в целом (воспринимать содержание и форму в единстве), а форму – в то же время расчленено (строение, цвет, положение в пространстве, относительную величину).

2. Овладение средствами графического воплощения образа (овладение комплексом умений и навыков изображения, формы, строения, пропорциональных отношений, положения в пространстве).

Без овладения этими графическими навыками, умениями способность к изображению нельзя сформировать.

3. Овладение техникой рисунка. Технические умения и навыки тесно слиты с графическими, являются их составной частью.

Из трех компонентов развития способности к изображению необходимо иметь задатки в области зрительных и осязательных ощущений и двигательной сферы – владение мелкими дифференцированными движениями рук (кисть руки, пальцы).

Показатель уровня развития способности к изображению – степень реальности изображения и делает выводы о возможностях создания реалистического изображения ребенком, дошкольником. Она подчеркивает, что способность к изображению в дошкольном возрасте не может развиваться в полной мере, и детский рисунок следует только приближать к возможно большей правдивости и полноте отражения реальной действительности. По отношению к детскому рисунку можно говорить о тенденциях реализма.

Способность к изображению обуславливает создание любого рисунка с различными целевыми установками.

Затем она рассматривает те качества, которые необходимы для создания художественного рисунка, то есть способность к художественному выражению. Она предполагает и другой термин – «способность к образному выражению», которую она относит к разряду художественно-творческих способностей.

Однако, четкого выделения компонентов этой способности Н.П. Сакулина не дает. Из рассуждений автора о возможной выразительности детского рисунка можно выделить некоторые качества (свойства), составляющие способность к образному выражению:

1. Эстетическое восприятие явлений реального мира, т.е. не просто сенсорное восприятие, необходимое для изображения, но и эстетическая оценка воспринимаемого явления, эмоциональный отклик на него. Способность видеть, чувствовать выразительность предмета. Именно это качество создает основу для выражения в графической форме того, что особенно поразило, удивило, обрадовало и т.п.

А это ступень более высокая, чем выполнение графического изображения. Явно, что в этом свойстве проявляются личностные моменты (ценностные ориентиры, мотивы личности).

2. Интеллектуальная активность. Проявляется это качество в переработке впечатлений, отборе того, что поразило сознание, чувство, в направленности ребенка на создание нового, оригинального художественно-выразительного образа.

Необходимое условие этой активности – наличие осознанной цели: стремление создать оригинальный образ и овладеть системой изобразительных умений и навыков.

В данном случае речь идет о творческой способности, которая проявляется в действиях по актуализации имеющегося опыта, экспериментировании (поисковых действиях), видении проблемы (образа) в новых связях, отношениях (ассоциативном мышлении, воображении), актуализации неосознанного опыта.

Таким образом, способность к образному выражению предполагает наличие способности к изображению со всеми ее компонентами. При этом в отборе и переработке впечатлений проявляются эстетическая оценка явления, активность всех психических процессов. Способность к выражению особенно ярко проявляется и формируется при направленности ребенка на создание нового, оригинального образа.

По проблеме сенсорного воспитания дошкольников были изучены взаимосвязи сенсорного воспитания и обучения детей изобразительной

деятельности, представлено содержание, доказана возможность развития ряда их сенсорных способностей. По существу, разработана структура сенсорных способностей, проявляющихся и формирующихся в изобразительной деятельности в условиях развивающего обучения детей:

1. Способность целенаправленного аналитико-синтетического восприятия изображаемого предмета.

2. Способность формирования обобщенного представления, отражающего признаки и свойства многих предметов, которые могут быть переданы в изображении.

3. Способность создания изображения предмета на основе имеющегося представления согласно материалу, технике и изобразительным возможностям данного вида деятельности.

4. Способность совершать комплекс движений под контролем зрения.

5. Способность восприятия создаваемого и законченного изображения и сенсорной оценки его согласно имеющемуся представлению.

6. Способность создания изображения на основе оперирования представлениями, т.е. привлечение накопленного ранее сенсорного опыта, и преобразование его при помощи воображения.

Хотя эти способности названы авторами «сенсорными», анализ их содержания показывает, что доминирующая способность восприятия сочетается со способностью мышления, памяти, представления, воображения.

Следовательно, в реальной деятельности все способности находятся в сложном системном сочетании, которое определяется целями и задачами изобразительной деятельности.

Позднее Т.С. Комарова отметила ручную умелость как своеобразную сложную сенсорную способность, которую можно и нужно формировать в дошкольном возрасте. В структуре этой способности выделяются три компонента: техника рисования, (способы правильного держания карандаша, кисти и овладение рациональными приемами их использования, овладение техникой линии, штриха, пятна); формообразующие движения (движения, направленные на передачу формы предмета) и регуляция рисовальных движений по ряду качеств (темпу, ритму, амплитуде, силе нажима), плавность движения, непрерывность; удержание направления движения по прямой, дуге, окружности, умение изменять направление движения под углом, переход от движения по прямой к движению по дуге и наоборот, умение подчинять движение соразмерению отрезков по длине, изображений или их частей по величине.

Разработав детальную методику, формирования у детей этой сложной способности, Т.С. Комарова рассматривает ее как средство, овладев которым ребенок сможет выразительно и без особых затруднений создать любое изображение, выразить любой замысел.

Действительно, ручная умелость в данном понимании и вышеназванные сенсорные способности (восприятие создаваемого и законченного изображения и сенсорная оценка его согласно имеющемуся представлению; оперирование представлениями и преобразование их при помощи воображения) по существу, составляют основы исполнительской части изобразительной деятельности. Эта

способность – пример сложного диалектического единства взаимосвязи, взаимопереходов разных способностей. Относительно изобразительной деятельности в целом, ручная умелость выступает как способность и специальная и общая. Относительно способности творческого самовыражения она выступает как средство – комплекс знаний, умений и навыков.

В 60-70 гг. и по настоящее время проблемой целенаправленного и активного воздействия на развитие художественно-творческих способностей занимались Н.П. Саккулина, Н.Б. Халезова, ряд исследователей под руководством Н.А. Ветлугиной. Они считали, что художественно-творческие способности могут быть представлены и как специальные задачи обучения деятельности.

1. Способность образного видения окружающего (умение наблюдать, замечать характерные признаки, детали, анализировать форму, цвет наблюдаемого объекта и в то же время способность сохранять целостное эмоциональное впечатление от объекта), воспринимая его через призму наиболее выразительного признака (важный гусь, сердитый котенок, могучая сосна и т.п.).

2. Способность создавать разнообразные, относительно неповторимые по содержанию и форме (оригинальные) замыслы, используя и активно перерабатывая индивидуальный опыт.

3. Способность проявлять активность, самостоятельность, инициативу в поиске содержания и наиболее выразительных средств создания образа.

4. Способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства; искренне, правдиво, непосредственно переживая изображаемое, увлекаться, быть захваченным деятельностью.

Выделенные выше художественно-творческие способности представляют собой или своеобразие психических процессов, участвующих в творчестве, или качество способов действий.

Таким образом, при всех различиях в подходе определения содержания, структуры способностей к изобразительной деятельности среди них отчетливо можно выделить две группы: способность к изображению и способность к художественно-творческому выражению.

4. Этапы развития художественно-творческих способностей.

Независимо от того, какие способности есть у ребенка и когда они проявляются, можно выделить четыре основных этапа, которые будет проходить ребенок на пути от способностей к таланту.

1. Первый этап - игровой.

На этом этапе внимательные родители играют роль и учителей, и наставников, и великодушных героев, являясь примером для подражания. Ребенок лишь «играет» со своими способностями, примеряя к себе разные виды занятия и увлечений.

2. Второй этап - индивидуальность.

Этот этап, как правило, приходится на школьные годы, хотя есть дети, способности которых четко проявляются значительно раньше.

На этом этапе большую роль играют семейные традиции. Так, например, в семьях цирковых артистов малыши буквально с пеленок начинают выступать вместе с родителями и, минуя этап игры, включаются в жизнь артистов, постепенно привыкая к ежедневной работе. Дальнейшая творческая судьба таких детей предопределена. Но это скорее исключение, чем правило.

Большинство детей школьного возраста поступают в какой-нибудь кружок, секцию или студию, и тогда у ребенка появляются наставники, которые работают с ним уже индивидуально. Быстрота его успехов является наградой для учителей. Для этой стадии характерно то, что взрослые постоянно приспособляются к ребенку, постигающему свой талант.

Если дети вдруг перестают делать заметные успехи, родители считают виновным педагога и пытаются его заменить. Следовательно, на этом этапе индивидуальный наставник играет главную роль. Он даже может подчинить распорядок всей семье распорядку юного дарования, то есть родители очень тесно взаимодействуют с наставником. На этой стадии ребенок уже обычно проявляет желание трудиться и достигать высоких результатов.

3. Третий - этап роста.

Ребенок нуждается уже в более квалифицированном педагоге, который становится основным судьей его успехов. Родители занимают подчинительную позицию, их роль сводится к моральной и материальной поддержке. На этом этапе для поддержания желания трудиться и достигать результатов, очень важны конкурсы, концерты или соревнования, проходящие вне дома. Родители теперь выступают в роли зрителей.

4. Четвертый - этап мастерства.

На этом этапе подросток, если он действительно талантлив, обгоняет своих сверстников, а иногда и наставников и превращается в настоящего мастера в избранной сфере. Подобное случается редко, и достигают таких высот единицы.

Педагогам и родителям надо быть очень осторожными на этой стадии, чтобы не привести ребенка к «звездной болезни».

Вывод:

1. На первом этапе ребенок тянется за родителями.
2. На втором этапе преподаватель начинает играть все более заметную роль в развитии способностей ребенка
3. На третьем этапе родители уже имеют дело с состоявшейся личностью.

Несмотря на все увеличивающуюся роль профессионального педагога в росте и становлении таланта ребенка, значение родителей на всех этапах чрезвычайно велико. Основания залога педагогов – рост профессионального мастерства. Задачей родителей является воспитание умения жить, которое необходимо любому ребенку, независимо от его дарований.

Одно из условий проявления творчества в художественной деятельности - организация интересной содержательной жизни ребенка: организация повседневных наблюдений за явлениями окружающего мира, общение с искусством, материальное обеспечение, а также учет индивидуальных особенностей ребенка, бережное отношение к процессу и результату детской деятельности, организация атмосферы творчества и мотивация задания.

Формирование мотивов изобразительной деятельности от принятия, удержания, выполнения темы, поставленной педагогом, до самостоятельной постановки, удержания и выполнения темы является одной из важных задач обучения. Следующей задачей является формирование восприятия, так как изобразительная деятельность возможна на уровне сенсорного восприятия: умения рассматривать предметы, всматриваться, вычленять части, сравнивать с сенсорными эталонами форму, цвет, величину, определять признаки предмета и явления. Для создания художественно-выразительного образа необходимо эмоциональное эстетическое восприятие, развитие у ребенка умения замечать выразительность форм, цвета, пропорций и выражать при этом свое отношение и чувства.

12.4. Факторы развития художественно-творческих способностей

Для развития художественного творчества необходимы определённые условия:

- а) опыт художественных впечатлений образов искусства;
- б) некоторые знания, умения в области разных видов художественной деятельности;
- в) система творческих заданий, направленных на формирование у детей способности создавать новые образы, используя для этого средства разных видов искусства;
- г) создание проблемных ситуаций, активизирующих творческое воображение («дорисуй», «придумай сам», «закончи оформление сам»);
- д) материально обогащенная среда для занятий художественной деятельностью.

Используя для развития художественно-творческих способностей детей изобразительное искусство, следует помнить, что изобразительное искусство обладает своим языком, который помогает художнику выразить мысли, чувства, свое отношение к действительности. Посредством языка искусства жизнь отражается художником во всем многообразии. И.Б. Астахов пишет, что изобразительный язык, присущий каждому виду искусства, не является чем-то внешним по отношению к специфике художественного образа. Будучи материальной формой выражения, он представляет одну из существенно важных сторон образной специфики.

Язык изобразительного искусства многообразен. Его необходимо знать воспитателю, так как на занятиях в детском саду происходит активное формирование художественного восприятия. Детей дошкольного возраста надо познакомить с некоторыми особенностями языка изобразительного искусства. В связи с этим, начиная с младшего дошкольного возраста, воспитатель сначала ставит задачу – формировать у детей эмоциональную отзывчивость на произведения искусства (какие чувства передает художник в картине, скульптуре) - затем обращает внимание на то, как художник рассказывает об окружающей действительности, и уже после этого направляет все внимание на средства образной выразительности.

Знание основ искусства дает возможность рассмотреть его место в эстетическом воспитании детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Однако нельзя механически перенести особенности языка изобразительного искусства, характерные для работ профессионалов, в деятельность ребенка.

Рассмотрим средства выразительности, специфические для каждого вида изобразительного искусства, и затем обратимся к детскому творчеству.

Среди видов искусства различают изобразительные (живопись, графика, скульптура) и неизобразительные (музыка, архитектура), хотя это деление условно. Это различие не является абсолютным, поскольку все виды искусства выражают отношение к каким-то сторонам жизни. И все же разграничение искусств является определяющим в морфологии (классификации) искусств, так как базируется на различии предмета отображения.

Изобразительные искусства обращаются к действительности как источнику формирования мира человека (В.А. Разумный, М.Ф. Овсянников, И.Б. Астахов, Н.А. Дмитриев, М.А. Каган). Поэтому основой является изображение предметного мира. Мысли же и чувства передаются в них опосредованно: только по выражению глаз, мимике, жестике, облику людей можно узнать об их чувствах и переживаниях.

В ходе развития искусства изобразительные и неизобразительные его виды взаимно питают и обогащают друг друга. Например, живопись отличается тенденция ко все большему использованию цвета для усиления выразительного начала. В рисунке - тенденция к характерным линиям, контрастам темного и светлого.

Обучая детей восприятию произведений искусства, мы тем самым делаем выразительнее их изобразительную деятельность, хотя совершенно очевидно, что в этом процессе нет механического переноса способов деятельности взрослого художника в деятельность ребенка. Рассмотрим, какие устанавливаются взаимосвязи и как надо воздействовать, чтобы помочь детям в создании выразительного образа в рисунке, лепке.

Характерным изобразительно-выразительным средством живописи мы считаем цвет, благодаря которому художник имеет возможность передавать все многообразие окружающего мира (богатство цветовых оттенков, эмоциональное воздействие цвета на зрителя). В то же время в картине имеет значение композиция, ритм цветовых пятен, рисунок. Художник может пользоваться всеми этими средствами, усиливая или ослабляя их воздействие на зрителя.

Цвет в рисунке - наиболее яркое средство, привлекающее внимание детей, эмоционально воздействующее на их чувства. Тяготение детей к ярким чистым цветам придает их рисункам выразительность, праздничность, яркость, свежесть. Восприятие детьми пейзажа, натюрморта (в живописи), характерных по содержанию и выразительности графических рисунков, способствует формированию образности в их творчестве. «Поэтому при формировании художественно-образного начала главное внимание, уже начиная с раннего возраста, направлено на цвет как выразительное средство, с помощью которого можно передать настроение, свое отношение к изображаемому».

Так, в первой младшей группе при рисовании узора для веселых матрешек педагог использовал чистые цвета красок, обращая внимание детей на сочетание фона и цвета яркого пятна: именно благодаря этому происходило формирование восприятия образа веселых нарядных матрешек, одетых в красивые сарафаны. По сравнению с малышами в старшей и подготовительной группах педагог формирует у детей более дифференцированное отношение к цвету как к средству передачи настроения, чувств (цвет грустный, печальный, мрачный; цвет веселый, радостный, праздничный).

Это представление о цвете имело место, как в предметном, так и в сюжетном рисовании. Например, передать настроение веселого праздника елки дети смогли в том случае, если они использовали яркую цветовую палитру. В каждом рисунке можно увидеть сочетание контрастных ярких, насыщенных цветов, создающих в целом праздничный колорит.

Другое выразительное средство - характер линии, контура, передача движения в рисунке дошкольника - является наиболее специфическим. Характер линий у взрослого художника определяется уровнем его мастерства, способностью обобщения. Рисунок бывает чаще всего лаконичным, имеет вид наброска. Рисунки могут быть штриховые, цветные.

По сравнению с живописью язык графического произведения более скупой, лаконичный и условный. Художник А. Кокорин пишет: «Рисование мне всегда представляется чудом. У художника лист белой бумаги, карандаш или тушь. Опираясь только черным и белым, он, как волшебник, на этом простом листе бумаги создает свой мир пластической красоты». Действительно, в рисунке цвет не играет такой роли, как в живописи, так как рисунок может быть выполнен графическими материалами: карандашом, углем. Однако выполненная акварелью, гуашью, пастелью работа бывает очень живописной.

Стремление передать цвет придает рисункам старших дошкольников яркость, сочность.

При ознакомлении детей с другим видом изобразительного искусства – скульптурой, передающей объемную форму предметов, людей, животных все внимание фиксируется на характере изображения персонажа.

Освоение разных способов обследования скульптуры дает дополнительную информацию об изображении человека, животного.

Анализируя работы детей, следует отметить приемы освоения ими лепки из целого куска (как прием скульптурной лепки), лепки из разных материалов (мотивировка выбора диктуется характером образа). Художественное восприятие формируется наиболее полно в старшем дошкольном возрасте, когда дети могут самостоятельно передавать скульптурный образ, давать оценки, высказывать эстетические суждения о нем.

Приемы формирования художественного восприятия различны: педагог использует беседы об искусстве, скульптуры, игровые ситуации, в которых дети сравнивают, узнают разные по художественной выразительности образы.

Кроме того, использование скульптуры на занятиях по развитию речи, рассказывание сказок, придумывание рассказов об этих персонажах не только обогащает знания детей, но и развивает их воображение. Словарь детей

пополняется образными выражениями, в которых проявляется объем знаний детей об этом виде искусства.

Педагог, обучая детей рассматривать произведения разных видов изобразительного искусства, постепенно приобщает их к красоте. С другой стороны, это оказывает влияние на способы образной выразительности, которыми дети передают свои впечатления об окружающей действительности в рисунке, лепке.

При взаимосвязи обучения и творчества ребенок имеет возможность самостоятельно осваивать различные художественные материалы, экспериментировать, находить способы передачи образа в рисунке, лепке, аппликации. Это не мешает ребенку освоить те способы и приемы, которые ему были неизвестны (воспитатель подводит детей к возможности использовать вариативные приемы). При таком подходе процесс обучения теряет функцию прямого следования, навязывания способов. Ребенок имеет право выбора, поиска своего варианта. Он проявляет свое личностное отношение к тому, что предлагает воспитатель. Создание условий, при которых ребенок эмоционально реагирует на краски, цвета, формы, выбирая их по своему желанию, является необходимым в творческом процессе.

Благодаря восприятию художественных образов в изобразительном искусстве ребенок имеет возможность полнее и ярче воспринять окружающую действительность, и это способствует созданию детьми эмоционально окрашенных образов в изобразительном творчестве.

Кроме того, искусство помогает формировать эмоционально-ценностное отношение к миру. Потребность в художественной деятельности связана, прежде всего, с желанием ребенка выразить себя, утвердить свою личностную позицию.

12.5. Развитие творческих способностей в рисовании

Цель: развитие художественно-творческих способностей в процессе рисования у детей 6-7 лет.

Задачи:

- 1) знакомить детей с особенностями рисования живописными материалами;
- 2) организовать специальные занятия по выявлению художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в области рисования красками;
- 3) развивать художественно-творческие способности детей старшего дошкольного возраста в технике рисования живописью.

1. Рисование красками как вид художественно-творческой деятельности.

Каждый из видов изобразительной деятельности имеет свои возможности и средства для изображения предметов и явлений, в совокупности давая возможность отображать действительность многообразно и разносторонне.

Рисование - более сложное средство изображения, чем лепка и аппликация.

Рисование красками, нанесение мазков на бумагу привлекает внимание ребенка еще в преддошкольном возрасте. Дети около полутора лет уже охотно занимаются этим, однако такие занятия вначале имеют характер забавы, игры с

карандашом. В младшем дошкольном возрасте рисование приобретает характер изображения. Дети рисуют в детском саду карандашами и красками. Рисуя красками, ребенок имеет возможность более целостно, пусть на первых порах нерасчлененно, передавать форму предмета, его цвет. Линейный рисунок карандашом позволяет более четко передать части и детали предмета. В этом процессе большое значение имеет зрительный контроль за движением рисующей руки, за линией, образующей контур предмета. Рисование цветным материалом (карандашами или красками) позволяет передавать окраску предметов. Дети, рисуя узоры, украшают квадраты, круги, полосы, а также игрушки, вылепленные ими из глины, сделанные из бумаги.

Выражение в рисунке связного содержания требует овладения передачей пространства, в котором располагаются предметы, их сравнительной величины, положения относительно друг другу.

Своеобразием каждого вида изобразительной деятельности определяются задачи воспитания и развития.

Рисованием дети занимаются главным образом сидя за столом, поэтому большое значение имеет воспитание правильных навыков сидения, положения рук на столе, ног под столом. Это очень важно для физического развития детей.

Каждое занятие изобразительной деятельностью начинается с обращения воспитателя к детям, разговора с ними, а часто применяется также показ какого-либо наглядного материала. Поэтому необходимо с самого начала воспитывать внимание детей к словам и наглядному показу. Наглядность имеет большое значение на занятиях изобразительной деятельностью. Это содействует развитию наблюдательности, у детей развивается способность дольше рассматривать то, что им показывается, повторно обращаться к наглядному материалу в процессе выполнения работы.

Наряду с этим у детей воспитывается все более устойчивое внимание к словесным указаниям, не подкрепляемым показом наглядного материала.

Чрезвычайно важно с первых шагов воспитывать у детей устойчивый интерес к изобразительной деятельности, что способствует воспитанию усидчивости, трудоспособности, настойчивости в достижении результата. Этот интерес вначале произволен и направлен на процесс самого действия. Воспитатель постепенно осуществляет задачу развития интереса к результату, к продукту деятельности. Этот продукт - рисунок, нагляден и тем самым влечет ребенка к себе, привлекает его внимание.

Постепенно дети все больше начинают интересоваться результатами своей работы, качеством ее выполнения, а не только испытывают удовольствие от самого процесса рисования.

У детей шести-семи лет, находящихся на пороге школы, возникают новые мотивы их интереса к занятиям—осознанное желание научиться хорошо рисовать. Возрастает интерес к процессу выполнения работы по указаниям воспитателя, чтобы получить хороший результат. Возникает стремление исправлять и улучшать свою работу.

Начиная с младшей группы воспитываю у детей интерес к работам товарищей, доброжелательное отношение к ним, умение справедливо их

оценивать. Воспитателю необходимо самому быть возможно более тактичным и справедливым при оценке работы, высказывать свои замечания в мягкой, доброжелательной форме. Только при этом условии можно воспитать дружелюбные товарищеские отношения между детьми.

Активность детей в процессе выполнения работы проявляется в хорошем темпе, непрерывности ее. В этом отношении в младших группах допустимы значительные индивидуальные отклонения: одни дети более быстры и активны, другие - медлительны, вялы. В средней группе повышаю требования к выполнению работы без отвлечений, стараюсь преодолевать замедленность темпа, свойственную некоторым детям. Добиваюсь этого терпеливо, настойчиво, но, не предъявляю детям категорических требований в резкой форме. В старшей группе борьба с медлительностью и частыми отвлечениями от работы приобретает особое значение в связи с подготовкой к школе

Необходимо заботиться не только о хорошем темпе работы, но и о тщательности ее выполнения, без спешки, которая мешает выполнять работу аккуратно, выразить полностью свой замысел, сделать ее законченной.

Аккуратность и тщательность выполнения работы зависит не только от дисциплинированности, но и от усвоения навыков пользования карандашом, кистью. Навыки по технике рисования связаны с развитием рук ребенка - координированностью, точностью, плавностью, свободой движений. Развитие движений в разных видах изобразительной деятельности объединяется целевой установкой, направляющей это развитие на изображение и передачу формы предметов или на построение узора, на украшение. Овладевают этими навыками все дети очень различно, однако при правильной методике обучения все они овладевают ими в объеме, предусмотренном программой детского сада.

Немалое значение для развития движений имеют те трудовые навыки, которые дети получают в процессе подготовки к занятиям по изобразительной деятельности и уборки после них. С каждым годом пребывания в детском саду возрастают требования к ребятам как в отношении подготовки и уборки, как и в отношении обязанностей дежурных по группе.

У детей неизменно растет ответственность за каждое порученное им дело. Затратив усилие и получив одобрение, ребенок испытывает радость, поднимается его настроение.

Наряду с воспитанием у детей умения быть внимательными к указаниям воспитателя очень большое значение имеет развитие их самостоятельности, инициативы, выдержки. Излишняя опека вредна - дети должны понимать, что надо рассчитывать на свои собственные силы, самостоятельно придумывать, как и что сделать, что вслед за чем выполнять. Я всегда готова помочь, но не опекать детей тогда, когда они в этом не нуждаются. Вместе с тем следует помнить, что даже старшие дошкольники не могут быть во всем активными и последовательно деятельными без поддержки воспитателя.

Дети получают удовольствие от рисования, в большой степени благодаря тому, что в эти занятия включен процесс придумывания содержания, развертывания действий, близких игре. Поддерживаю это стремление, не ограничивая детей только задачей изображения отдельных предметов.

Выдумывание сюжета своего рисунка не только доставляет детям удовольствие, что тоже очень важно, но и развивает воображение, выдумку, уточняет представления. Учитывая это, намечая содержание занятий, и не лишая детей радости создания персонажей, изображения места их действия и самого действия доступными им средствами, включая сюда и словесный рассказ.

В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития тех ощущений и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства, содействуют формированию эстетического отношения к действительности. Уже в младшем дошкольном возрасте передача таких качеств предметов, как форма, окраска, строение, величина, положение в пространстве, содействуют развитию чувства цвета, ритма, формы -компонентов эстетического чувства, эстетического восприятия и представлений.

Обогащая опыт детей наблюдениями окружающего, следует неуклонно заботиться об эстетических впечатлениях, показывать детям красоту в окружающей их жизни; организуя занятия, обращать внимание на то, чтобы дети получали возможность выразить полученные ими эстетические впечатления, внимательно относиться к подбору соответствующего материала.

12.6. Занятие по рисованию – основная форма работы по развитию творческих способностей

При рассмотрении понятия «занятие по рисованию как основная форма работы», следует различать типы и виды занятий по изобразительной деятельности.

Типы занятий дифференцируются по характеру вещей, доминирующих задач, а точнее, по характеру познавательной деятельности детей, сформулированной в задачах:

- занятия по сообщению детям новых знаний и ознакомлению их с новыми способами изображения;
- занятия по упражнению детей в применении знаний и способов действия, направленные на репродуктивный способ познания и формирование при этом обобщенных, гибких, вариативных знаний и умений;
- занятия творческие, на которых дети включаются в поисковую деятельность, свободны и самостоятельны в разработке и реализации замыслов.

В каждом типе занятия системно, во взаимосвязи реализуется цель, задачи, методы обучения изобразительной деятельности. В педагогическом процессе все эти типы занятий имеют место. Однако, личностно-ориентированный подход в обучении немислим без учета индивидуальности. Художественное творчество предполагает проявление и развитие индивидуальности. Одним из условий реализации такого подхода является учет педагогом индивидуального опыта детей. К сожалению, индивидуальный опыт выявить не всегда легко. Именно поэтому в системе работы занятие третьего типа (творческое) может не только заключать, но и предшествовать всем остальным. В этом случае у педагога есть возможность выявить наличный уровень представлений детей о предмете и способах его изображения.

Занятия по изобразительной деятельности с дошкольниками можно дифференцировать не только по типу, но и по виду. Одно и то же занятие можно отнести к разным видам, в зависимости от критерия выделения. Так, по содержанию изображения различают рисование по представлению, по памяти, с натуры, а также предметное, сюжетное и декоративное

Изобразительная деятельность по представлению строится в основном на комбинаторной деятельности воображения, в процессе которой происходит переработка опыта, впечатлений и создается относительно новый образ. Изображение по памяти строится на основе представления конкретного предмета, которые дети восприняли, запомнили и пытаются, как можно более точно изобразить.

Есть занятия на тему, предложенную воспитателем, и на тему, выбранную детьми самостоятельно, так называемые занятия по замыслу или на свободную тему. Этот вид наиболее творческий из всех занятий, на которых дети изображают окружающий мир по представлению (по воображению). Его разновидностью является занятие на свободную тему с ограниченной тематикой. Воспитатель определяет широкую тему, в рамках которой индивидуальные темы могут быть различными. В работе с дошкольниками такое ограничение полезно, так как деятельность, при всей ее свободе, приобретает большую целенаправленность не в ущерб, а на пользу творчеству. Подлинное творчество всегда целенаправленно.

Вступительная беседа на занятии занимает не слишком много времени. Важно только вызвать у детей интерес к теме, мотивировать задание, напомнить о необходимости создания разнообразных, относительно неповторимых образов.

В процессе исполнительской части деятельности, используя игровые приемы, «оживляя» образ решают те же задачи, но в индивидуальном общении.

Разнообразие, выразительность, оригинальность образов – предмет разговора при просмотре результатов таких занятий.

В младшей группе в ходе предварительной подготовки к занятиям обыгрывают игрушки, доступные для самостоятельного изображения детей. Дети младшего возраста чаще всего повторяют известные им изображения. Побуждаю малышей к предварительному обсуждению темы изображения, а затем предлагаю материал.

Дети средней группы более свободны и вариативны в поиске новых тем. Предварительные беседы с ними можно проводить накануне дня рисования, утром и на самом занятии. Дети этого возраста способны к созданию выразительных образов. Примерно половину занятия с детьми среднего возраста лучше проводить на свободную тему.

В старшей группе данный вид занятия планируется примерно один - два раза в месяц. Старшие дети более самостоятельны в предварительном замысливании и поиске способов изображения целенаправленно выполняют замысел. Их замыслы разнообразны и оригинальны. Некоторые дети проявляют пристрастие к каким-то темам и обнаруживают при этом довольно высокий уровень изображения и творчества. Старшие дети более смело, свободно, осмысленно используют различные средства выразительности.

Рисование по памяти чаще всего проводят в подготовительной группе или в старшей в конце года.

Для рисования по памяти обычно выбираю несложные предметы с хорошо выраженными частями, относительно простой формы, малодетальные, возможно изображение простых пейзажей. Важно, чтобы объект изображения был выразителен, отличался от других, запоминался (формой, цветом, величиной).

Изображение с натуры. Возможность изображения дошкольниками предмета, явления в процессе его непосредственного восприятия с определенной точки обзора с целью как можно более точной и выразительной его передачи долгое время оспаривалась в дошкольной педагогике. В исследовании Т.Г. Казаковой показано, что ребенку-дошкольнику доступно изображение предмета с натуры без передачи объема и перспективы. Дошкольник изображает форму линейным контуром, строение, относительную величину частей в предмете, цвет, расположение в пространстве.

Виды занятий, выделенные по источнику замыслов, тем. К ним относятся занятия на темы непосредственно воспринимаемой окружающей действительности; на литературные темы (по стихотворению, сказке, рассказу, малым фольклорным жанрам, загадке, потешке), по музыкальным произведениям.

Особо стоит остановиться на так называемых комплексных занятиях, где под одним тематическим содержанием объединяются разные виды художественной деятельности: рисование, лепка, аппликация, музыкальное (пение, танец, слушание), художественно-речевая.

Таких занятий не может быть много, это, скорее, праздник. Очень важно, чтобы у детей рождались этические чувства, радость от того, что они делают. Однако достижение этой цели может быть затруднено некоторыми объективными обстоятельствами. Ведь переход ребенка от одного вида деятельности требует переключения внимания. Дети выполняют при этом все, что от них требуется, но нарастания чувства не происходит. Только ребенок увлекается рисунком, как ему надо переключаться на другой вид деятельности. Происходит разрушение образа, возникающего настроения. Ребенок не успевает «входить» в другой образ.

Это возможно, если интегрированные занятия разных видов художественной деятельности будут строиться не только на основе единого тематического содержания, но и с учетом характера тех чувств, которые призваны вызвать занятия такого рода.

Итак, в основе интеграции разных видов искусств на занятии должно быть системообразующее начало. Таковым может быть тема. Но этого недостаточно. Не менее, а может, и более важным является нравственно-этическое чувство.

Другим интегрирующим моментом, сочетающимся с остальными, может быть задача развития творчества в восприятии и создании художественных образов. Велика роль педагога на таких занятиях. Личностное влияние на детей он оказывает не только примером искреннего чувства, отношения к искусству, но и способностью построить и вести такое занятие, проявив творчество, вкус,

чувство меры, способность к импровизации, так необходимой в живом общении с детьми. Чем больше увлечены дети, тем более они раскрепощены и творчески себя проявляют.

Наиболее интересными занятиями, которые стимулируют творческий потенциал детей, а значит развивают их художественно-творческие способности, являются различные занимательные занятия.

Занимательность означает качество, вызывающее не просто любопытство, а глубокий, устойчивый интерес. То есть цель проведения занимательных занятий - создать устойчивую мотивацию к художественно-творческой деятельности, стремление выразить свое отношение, настроение в образе. Все занятия сделать занимательными невозможно, и к этому стремиться бесполезно. Но внести элементы занимательности в каждое занятие воспитатель не только может, но и должен.

Занимательные занятия делятся на два типа: с традиционными изобразительными материалами и с материалами нестандартными, или нетрадиционными.

Среди первых наиболее выигрышными с точки зрения занимательности являются занятия интегрированного характера. Раньше они носили название комплексных. В таких занятиях объединялись элементы нескольких направлений образовательной работы, что не могло не вызвать детский интерес. Хотя, по сути, каждое занятие по изобразительности является комплексным, ведь постоянно используются и литературные фрагменты, и музыкальный фон, и т.д. На занятиях с различными изобразительными материалами широко используется художественное слово.

Также к интегрированным занятиям относят те, где используется сразу несколько видов изобразительной деятельности - и рисование, и лепка, и аппликация.

Однако проведение комплексных (интегрированных) занятий по изобразительной деятельности (ИЗО + математика; ИЗО + экология; ИЗО + музыка + физкультура) требует особой подготовки как воспитателя, так и детей, и обычно такие занятия проводятся в конкретной группе ДОО не чаще двух раз в квартал.

Поэтому в другое время сохранить устойчивую мотивацию к художественно-творческой деятельности у детей помогают занятия второго типа - с нетрадиционными материалами, а вернее, с использованием нестандартной техники рисования. Ведь изобразительный материал может быть одним и тем же - например, гуашевая краска. Использовать ее можно и в технике набрызга, и смешивая краску с крупой, солью, и рисовать клеевой кистью на гладкой поверхности картона, и в технике рисования чернильными кляксами, монотипией, диатипией, в пальцевой технике, разбрызгивая по фону с маской, ниткой, с помощью оттиска.

Существует даже такой необычный приём, как рисование апельсинами - когда в лоток или коробку небольшого объёма наливается краска, разведенная до густоты сметаны, кладется лист бумаги, а апельсин выполняет роль «кисти».

Так или иначе, но создание творческой атмосферы зависит от желания и умения взрослого создавать условия для развития детского творчества. Если сам педагог не любит рисовать, лепить, творить - детям будет сложно чему-то у него научиться.

Таким образом, занятия занимательного характера являются решающим фактором художественного развития детей дошкольного возраста.

3. Занятия по рисованию нетрадиционными техниками, как средство развития творческих способностей.

Одно из наиболее важных условий успешного развития детского художественного творчества - разнообразие и вариативность работы с детьми на занятиях. Новизна обстановки, необычное начало работы, красивые и разнообразные материалы, интересные для детей неповторяющиеся задания, возможность выбора и еще многие другие факторы - вот что помогает не допустить в детскую изобразительную деятельность однообразие и скуку, обеспечивает живость и непосредственность детского восприятия и деятельности. Важно, чтобы всякий раз создавать новую ситуацию так, чтобы дети, с одной стороны, могли применить усвоенные ранее знания, навыки, умения, с другой - искали новые решения, творческие подходы. Именно это вызывает у ребенка положительные эмоции, радостное удивление, желание созидательно трудиться. Чтобы у детей не создавалось шаблона (рисовать только на альбомном листе), листы бумаги могут быть разной формы: в форме круга (тарелочка, блюдце, салфеточка), квадрата (платочек, коробочка). Постепенно малыш начинает понимать, что для рисунка можно выбрать любой листок: это определяется тем, что предстоит изображать.

Разнообразить нужно и цвет, и фактуру бумаги, поскольку это также влияет на выразительность рисунков, аппликации и ставит детей перед необходимостью подбирать материалы для рисования, продумывать колорит будущего творения, а не ждать готового решения. Больше разнообразия следует вносить и в организацию занятий: дети могут рисовать, лепить, вырезать и наклеивать, сидя за отдельными столами (мольбертами), за сдвинутыми вместе столами по два и более; сидеть или работать, стоя у столов, расположенных в один ряд, у мольбертов и т.д. Важно, чтобы организация занятия соответствовала его содержанию, чтобы детям было удобно работать.

Особый интерес у детей вызывает создание изображений на темы сказок. Дети любят сказки, готовы слушать их бесконечно; сказки будят детскую фантазию. У каждого малыша есть свои любимые произведения и сказочные герои, поэтому предложение нарисовать картинки к сказкам или вылепить волшебных персонажей всегда вызывает у детей положительный отклик. Тем не менее, рисование, аппликации, лепку по сюжетам сказок необходимо разнообразить. Так, все дети могут создавать образ одного и того же персонажа. В этом случае, рассматривая вместе с малышами готовые работы, следует обратить внимание на разницу в изобразительных решениях, на какие-то оригинальные находки. Например, если дети рисовали петушка из сказки «Лиса и заяц», можно затем попросить их выбрать самого большого петушка, отметить, у кого петушок самый красивый, храбрый. Можно провести занятие, на котором

дети будут изображать разных сказочных животных. В другой раз они рисуют иллюстрации к одной сказке, и каждый сам решит, какую картинку нарисует.

Занятие может проходить и так: ребята вместе создают иллюстрации к своей любимой сказке, а затем поочередно рассказывают эпизод, который изобразили. Дети с большим удовольствием откликаются на предложение воспитателя нарисовать или вырезать и наклеить общую картинку к какому-то произведению, например, «Незнайка в Солнечном городе» Н. Носова, «Чебурашка и крокодил Гена» Э. Успенского, «Горшочек каши» братьев Grimm и др. Предлагая детям создавать изображения на темы сказок, необходимо разнообразить и материалы.

Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее станут развиваться детские художественные способности.

Лекция 13.

Инновационные педагогические системы и технологии обучения и развития дошкольников

Вопросы:

13.1. Гуманизация дошкольного образования.

13.2. Современные технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

13.3. Технология развивающих игр Б.П. Никитина.

13.4. Программа "Развитие" (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Баренцева и др.).

13.5. Технология ТРИЗ.

13.6. Педагогика Марии Монтессори.

Ключевые понятия: гуманизация, развивающие игры, технология обучения.

13.1. Гуманизация дошкольного образования

Гуманизация (от лат. (humanus) - человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) — принцип основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация принципа гуманизации требует от педагога:

- гуманного отношения к личности воспитанника;
- уважения его прав и свобод;
- предъявления воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований;
- ненасильственного формирования требуемых качеств;
- уважения права человека быть самим собой;
- уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования.
- уважения прав и свобод воспитанника.

Идеи гуманизации воспитания и обучения детей, обсуждение которых в настоящее время находит широкое отражение в дошкольной педагогике, пронизывают труды Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, А.В. Запорожца и др.

Гуманистическая направленность дошкольного воспитания предполагает уважение к ребенку, глубокое понимание неповторимости его личности, учет потребностей и возрастных особенностей.

Однако в практике дошкольных учреждений долгое время преобладала учебно-дисциплинарная модель организации педагогического процесса, а цель дошкольного воспитания была сведена к обеспечению детей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для обучения в школе.

Модификация содержания дошкольного образования, связанная с социально-экономическими изменениями в стране привела к тому, что в 1989

году Государственный комитете по народному образованию СССР утвердил новую «Концепцию дошкольного воспитания» (авторы В.В. Довыдов, В.А. Петровский и др.). Ее основные идеи – гуманизация и деидеологизация дошкольного образования, приоритет воспитания общечеловеческих ценностей, самооценку дошкольного детства. Авторы сумели обнажить в практической деятельности дошкольных учреждений существенные отклонения от принципов гуманизма, вскрыли объективные и субъективные причины сложившегося положения, более того, наметили перспективные направления работы, способствующие восстановлению идей гуманизма в педагогической практике, значительно повышающие уровень всестороннего развития дошкольника.

А.В. Запорожец отмечал, для того чтобы приобрести подлинно гуманистический характер, дошкольное воспитание должно осуществляться в основном через организацию и руководство детскими видами деятельности и обеспечивать наилучшие условия для развития в этих видах деятельности психологических качеств, специфичных для возраста и имеющих непреходящее значение. Реализация идей А. В. Запорожца определяет генеральную линию гуманизации дошкольного воспитания: при построении обучения и воспитания дошкольников необходимо учитывать, развитие каждого ребенка идет своим особым путем, в котором общие закономерности проявляются в индивидуальной форме.

Н. Михайленко, Н Короткова предложили осуществлять гуманизацию и повышение эффективности педагогического процесса в детском саду по следующим направлениям:

- изменение формы общения с детьми — от авторитарного воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка, на установление доверительных, партнерских отношений;

- обновление формы и содержания обучающих занятий — от фронтальных к работе с небольшими подгруппами детей, сокращение общего числа занятий за счет отбора наиболее эффективного для развития содержания, отказ от политико-идеологизированных конкретных сведений при ознакомлении с окружающим;

- насыщение жизни детей классической и современной музыкой, произведениями изобразительного искусства, использование лучших образцов детской литературы, ориентирующих на общечеловеческие нравственные ценности, расширяющие кругозор ребенка;

- преобразование предметной среды и жизненного пространства в групповой комнате в целях обеспечения свободной самостоятельной деятельности и творчества детей в соответствии с их желаниями и склонностями, выбора деятельности и ее формы — совместной со сверстниками или индивидуальной.

Изменение формы общения воспитателя с детьми, предполагает переход от учебно-дисциплинарной модели воспитания к личностно-ориентированной, суть которой заключается в том, что педагог должен воспринимать ребенка как равного себе, но со своими проблемами, желаниями, интересами. Воспитатель не ограничивает общение с детьми только дисциплинарными указаниями,

связанными с выполнением учебных задач или режимных моментов, он чаще разговаривает с детьми, интересуется их домашними делами, настроением, планами сегодняшней жизни в саду (чем ребенок намеревается заняться, во что и с кем поиграть и т. п.).

Ведущей формой организации обучения должна стать групповая, которая обеспечивает высокую активность детей, устанавливает обратную связь, учитывает продвижение каждого. Для того чтобы высвободить время для обучения детей по подгруппам, необходимо сократить общее число занятий. Это становится возможным исключением из сетки:

- специальных (отдельных) занятий по ознакомлению с окружающим;
- специальных занятий, посвященных чтению художественной литературы;
- формализованных физкультурных занятий.

В результате вся сетка может включить три типа занятий:

- занятия познавательного цикла, включающие развитие сенсорных и мыслительных способностей
- занятия по развитию изобразительной деятельности, конструирования и другим видам художественно-продуктивной деятельности
- музыкально-ритмические занятия, в ходе которых дети овладевают музыкальной культурой и культурой движений.

При организации предметной среды и жизненного пространства в ДОУ целесообразно придерживаться нескольких требований:

- предметную среду организовать таким образом, чтобы дети могли свободно, по интересам выбирать себе игрушки и материалы для привлекающего их вида деятельности;
- пространству групповой комнаты следует придать более непосредственный, домашний вид и обустроить его таким образом, чтобы дети имели возможность играть как совместно, так и индивидуально;

Гуманизация дошкольного образования предполагает, что ребенок свободно выбирает деятельность, отвечающую его склонностям и интересам. свободное экспериментирование с различными материалами. Ребенок получает возможность самореализации; будучи хозяином вещей, действий, отношений, он обретает чувство самоуважения, собственного достоинства, познает себя. В свободной самостоятельной деятельности осваивается умение действовать в группе сверстников, кооперироваться с ними, вступать в состязательные отношения, реализуются элементы специфической детской субкультуры, которые так необходимы для благополучного существования ребенка в детском сообществе. Функция воспитателя заключается в создании разнообразной предметной среды, обеспечивающей ребенку выбор активности, соответствующей его интересам и имеющей развивающий характер. Это материалы для игры, рисования, лепки, конструирования по замыслу, предметное оснащение для самостоятельных физических упражнений, книги и альбомы, материалы для дидактических упражнений, позволяющие детям при желании воспроизводить, продолжать то, что они делали на занятиях и в свободной совместной деятельности с воспитателем.

Предметная среда должна также предоставлять детям возможность действовать индивидуально или вместе со сверстниками, не навязывая обязательной совместной деятельности. Воспитатель подключается к деятельности детей в конфликтных ситуациях, требующих его вмешательства, или при необходимости помогает войти в группу сверстников тому или иному ребенку, обнаруживающему явное стремление к контактам, но не владеющему необходимыми способами поведения.

Таким образом, действительная гуманизация педагогического процесса в детском саду возможна при соблюдении следующих требований:

Во-первых, переориентация с формально-дисциплинарного отношения к детям на все формы общения, включая и отношение к ребенку как к равному субъекту, а не только объекту педагогического воздействия.

Во-вторых, деидеологизация педагогического процесса, ориентация на формирование у детей общечеловеческих ценностей, а не преподнесение сведений об окружающем, имеющее политико-идеологическую окраску.

В-третьих, использование всех форм развития детей, включая обучение на занятиях, совместную деятельность взрослого с детьми, свободную совместную деятельность самих детей; использование разных видов детской деятельности (игра, рисование, конструирование и т. п.) и обеспечение условий для их свободного выбора детьми.

В-четвертых, сведение числа организованных занятий до разумного минимума, не подавляющего по времени остальные формы активности детей; замена фронтальных занятий подгрупповыми.

В-пятых, учет индивидуальных особенностей детей при осуществлении различных бытовых и гигиенических процессов, недопустимость жесткой фронтальной их организации, насилия над ребенком в угоду формальным предписаниям.

13.2. Современные технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста

Процесс реорганизации всей системы образования, протекающий много лет, предъявляет высокие требования к организации дошкольного воспитания и обучения, интенсифицирует поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий.

Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей.

На современном этапе развития России происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и

интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий.

Инновационные технологии - это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать. Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности.

Можно выделить следующие причины появления инноваций в дошкольном образовании: научные исследования; социокультурная среда-потребность дошкольных образовательных учреждений в новых педагогических системах; творческая вариативность педагогов; заинтересованность родителей в достижении положительной динамики в развитии детей.

В понятие педагогической технологии входят:

- концептуальная основа;
- содержательная часть обучения (цели обучения и содержание учебного материала);
- технологическая часть (организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности; методы и формы работы педагога; диагностика).

Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности).

Концептуальность, предполагает опору на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность, предполагает наличие всех признаков системы: логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность, предполагает оптимальность по затратам, гарантию достижения определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами).

На основе анализа педагогических технологий, проведенного Г.Н.Селевко, можно выделить следующие технологии, применяемые в системе дошкольного образования: технологии развивающего обучения, технологии проблемного

обучения, игровые технологии, компьютерные технологии, альтернативные технологии.

Понятие «**игровые педагогические технологии**» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Игровые технологии широко применяются в дошкольном возрасте, так как игра является ведущей деятельностью в этот период. Ролевой игрой ребенок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю сторону явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них.

У ребенка формируется воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребенку включаться в коллективную деятельность и общение.

В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности ученья.

Технология проблемного обучения основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Целью проблемной технологии выступает: приобретение ЗУН; усвоение способов самостоятельной деятельности; развитие познавательных и творческих способностей.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации - проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов педагога, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для детей. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

В основе **технологий развивающего обучения** лежит теория, которая берет свое начало в работах И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и др. Научное обоснование теории она получила в трудах Л.С. Выготского, который выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средой развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности. В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов человеческой деятельности.

Свое дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в экспериментальных работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. В их концепциях обучение и развитие предстают как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. Обучение признается движущей силой психического развития ребенка, становления у него всей совокупности качеств личности. В настоящее время в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики.

Под развивающим обучением понимается новый, активно - деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу) (В.В. Давыдов). В технологии развивающего обучения ребенку отводится роль самостоятельного субъекта взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей, анализ результатов деятельности. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Он выделял два уровня в развитии ребенка: 1) сферу (уровень) актуального развития - уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может делать самостоятельно; 2) зону ближайшего развития - те виды деятельности, которые ребенок пока еще не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослых.

Зона ближайшего развития - большая или меньшая возможность перейти от того, что ребенок умеет делать самостоятельно, к тому, что он может, умеет делать в сотрудничестве.

Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований.

Информационными технологиями в педагогике обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео). Компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин – «**компьютерная технология обучения**». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и коммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения - это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, посредством компьютера.

Целью компьютерных технологий является формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей; подготовка личности «информационного общества»; формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения.

В широком смысле под **альтернативными технологиями** принято рассматривать те, которые противостоят традиционной системе обучения какой-либо своей стороной, будь то цели, содержание, формы, методы, отношения, позиции участников педагогического процесса. С этой точки зрения всякая инновация может претендовать на статус альтернативной технологии.

Альтернативные технологии предполагают отказ как от традиционных концептуальных оснований педагогического процесса (социально-философских, психологических), общепринятых организационных, содержательных и методических принципов, и замены их другими, альтернативными.

13.3. Технология развивающих игр Б.П. Никитина

Программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Б.П. Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т. п. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр, и они напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

Задачи имеют очень широкий диапазон трудностей: от доступных иногда двух-трех летнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости). Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, т.е. развивать свои творческие способности, в отличие от обучения, где все объясняется и где формируются, в основном, только исполнительские черты в ребенке.

Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа логической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, деталей конструктора, т.е. в виде видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и самому проверить точность выполнения задания.

В развивающих играх - в этом и заключается их главная особенность – удается соединить один из основных принципов обучения от простого к сложному с очень важным принципом творческой деятельности самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Этот союз позволил разрешить в игре сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих способностей: развивающие игры могут дать «пищу» для развития творческих способностей с самого раннего возраста; задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей; занимаясь каждый раз самостоятельно до своего «потолка», ребенок развивается наиболее успешно (Б.П. Никитин).

Развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию того, как и любые игры, они не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества.

Программа «Из детства в отрочество» (Руководитель Т.Н. Доророва) задумана и разработана как комплексная программа для родителей и педагогов, воспитывающих детей в возрасте от 4 до 10 лет, и представляет собой синтез монопедагогической технологии для взрослых, заинтересованных в укреплении здоровья детей, в своевременном и полноценном развитии, воспитании и подготовки к погружению в систему образования.

Цель программы состоит в том, чтобы в семье и воспитательно-образовательном учреждении создать благоприятные условия для образования направленного на развитие личности ребенка, его дарований и способностей как способов самостоятельного решения творческих и других задач, развитие любознательности как основы познавательной активности будущего школьника.

Ключом педагогической технологии становится организованная, целенаправленная интеллектуально-познавательная деятельность, включающая латентное, реальное и опосредованное обучение.

Латентное обучение обеспечивается чувственного и информационного опыта, который создает базу ясных и неясных знаний (по терминологии Н.Н.

Поддьякова). Накопление спонтанного опыта может быть организовано через обогащенную предметную среду; специально продуманную и мотивированную самостоятельную деятельность (бытовую, трудовую, конструктивную); созидательную продуктивную деятельность; познавательное интеллектуальное общение со взрослым.

Реальное обучение, которому отводится сравнительно незначительная доля времени в общем образовательном процессе, происходит как специально организованная познавательная деятельность всей группы или отдельной подгруппы детей. Проблемно-поисковые ситуации, которые используются в реальном обучении способствуют развитию представлений на основе эвристических методов, когда понятия и зависимости открываются ребенком самостоятельно, когда он сам начинает понимать важнейшие закономерности.

Опосредованное обучение предполагает включение широко организованной педагогики сотрудничества, игровых проблемно-практических ситуаций, совместного выполнения заданий, взаимоконтроля, взаимообучения в созданной детьми игротекке, использование различных видов праздников и досугов.

Процессы саморазвития, в которых ведущую роль играет взрослый, обусловленные преимущественно собственной активностью ребенка, и процессы развития, в которых ведущую роль играет взрослый, тесно взаимодействуют между собой и образуют единый целостный процесс психолого-педагогического развития ребенка.

Программа "Детство" разработана коллективом кафедры дошкольной педагогики Санкт-Петербургского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой и др.

Задачи программы:

- развитие у детей на основе разного образовательного содержания эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, готовности к проявлению гуманного отношения в детской деятельности, поведении, поступках;

- способствовать развитию познавательной активности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению, развитию умственных способностей и речи;

- развитие творческой активности детей, воображения;

- укрепление психического и физического здоровья ребенка.

Программа и педагогическая технология направлены на обеспечение единого процесса социализации и индивидуализации личности. В основе технологии - интеграция познания, общение со взрослыми и сверстниками, игры и других видов детской деятельности.

Содержание программы условно объединено вокруг четырех основных блоков: «Познание», «Гуманные отношения», «Созидание», «Здоровый образ жизни».

Введение ребенка в окружающий мир осуществляется путем его взаимодействия с различными сферами бытия и культуры. В программе

представлены произведения устного народного творчества, народные игры, музыка и танцы, декоративно-прикладное искусство России.

Обучение на занятиях направлено на систематизацию, углубление и обобщение личного опыта ребенка. Количество занятий и их продолжительность не регламентированы. Педагогу предоставляется право самостоятельно определять необходимость и проведения, содержание, способ организации и место в режим дня.

Программа, ориентированная на социально-личностное развитие ребенка, воспитание позитивного отношения к окружающему миру, включает новый важный раздел - «Отношение к самому себе».

Программа состоит из трех частей в соответствии с тремя ступенями дошкольного возраста - младший (третий и четвертый год жизни), средний (пятый год жизни) и старший дошкольный возраст (шестой и седьмой год жизни).

Содержание конкретизировано по разделам в каждой части программы, посвященной определенному возрастному периоду. Логика подачи программного материала в каждом возрастном разделе такова:

- характеристика возрастного периода, достижения и перспективы развития ребенка;
- особенности сферы деятельности (общения, восприятия);
- общие задачи воспитания;
- представления (ориентации);
- практические умения;
- уровни освоения умений (низкий, средний, высокий);
- методические советы;
- рекомендуемая литература для чтения, рассказывания, заучивания наизусть;
- рекомендуемые произведения изобразительного и музыкального искусства;
- заключение.

В соответствии с особенностями познавательной деятельности дошкольника, программа обеспечивает главным образом развитие образных форм познания мира – наглядно-образного мышления и воображения. Развитие характерной для дошкольников любознательности и познавательной активности стимулируется благодаря насыщенности программы познавательными задачами и расширения круга объектов познания (люди и их отношения, мир предметов, трудовая деятельность, природа, искусство).

Воспитатель наполняет повседневную жизнь детей интересными делами, проблемами, идеями, включает каждого ребенка в содержательную деятельность, способствует реализации детских интересов, и жизненной активности. Организуя деятельность детей, воспитатель развивает у каждого ребенка стремление к проявлению инициативы и самостоятельности, к поиску разумного и достойного выхода из различных жизненных ситуаций.

Педагогический процесс включает также организацию самостоятельной деятельности детей. С этой целью создается развивающая педагогическая среда,

организуется педагогически целесообразное взаимодействие взрослого и ребенка. Основные заботы педагога связаны с развитием интересов, способностей каждого ребенка, стимулированием активности, самостоятельности. Деятельность в условиях обогащенной развивающей педагогической среды позволяет ребенку проявить пытливость, любознательность, познавать окружающее без принуждения, стремиться к творческому отображению познанного. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности.

Построение педагогического процесса предполагает преимущественное использование наглядно-практических методов и способов организации деятельности: наблюдений, экскурсий, элементарных опытов и экспериментирования, игровых проблемных ситуаций.

Обязательным элементом образа жизни старших дошкольников является участие в разрешении проблемных ситуаций, в проведении элементарных опытов (с водой, снегом, воздухом, магнитами, увеличительными стеклами), в развивающих играх, головоломках, в изготовлении игрушек-самоделок, простейших механизмов и моделей. Воспитатель своим примером побуждает детей к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы: он обращает внимание на новые, необычные черты объекта, строит догадки, обращается к детям за помощью, нацеливает на экспериментирование, рассуждение, предложение.

13.4. Программа "Развитие"

(Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Баренцева и др.)

Программа «Развитие» разработана коллективом сотрудников Учебного центра Л.А. Венгера.

В основу программы «Развитие», как указывают авторы, заложены два теоретических положения.

Первое - это теория А.В. Запорожца о самооценности дошкольного периода развития, перехода от утилитарного понимания дошкольного детства к его гуманистическому пониманию. Установка на «самоценность» подразумевает отсутствие какого - бы то ни было насилия над ребенком, навязывания ему чуждых его интересам и склонностям видов деятельности и форм обучения. Жизнь ребенка может быть полноценной при условии, если он чувствует себя не просто опекаемым, а «созидателем», открывающим для себя что-то новое, приобщающимся к миру взрослых. Согласно этой теории основной путь развития ребенка - это амплификации развития, т.е. его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности.

Второе - это концепция Л.А. Венгера о развитии способностей, которые понимаются как универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью специфических для дошкольников средств решения задач. Основным при этом является построение и использование образов, соответствующих фиксированным в человеческой культуре формам отображения свойств предметов и явлений, их связей и отношений. В процессе восприятия - это образы, соответствующие сенсорным эталонам - общепринятым образцам

внешних свойств (формы, цвета, величины и др.) В процессе наглядно-образного мышления и воображения эти образы, соответствующие различным видам наглядных моделей (схемам, чертежам, планам и т.п.) В целом программа «Развитие» основана на личностно-ориентированную модель воспитания которая предполагает создание отношений сотрудничества и партнерства между взрослыми и детьми.

Цель: развитие умственных и художественных способностей ребенка, а также развитие специфических видов деятельности дошкольника.

Задачи программы:

- развитие сенсорных способностей и усвоение символов, являющихся предпосылкой последующего развития познавательных и творческих, интеллектуальных способностей ребенка; развитие эмоциональной отзывчивости на средства художественной литературы, живописи, музыки;

- развитие способности к наглядному моделированию;

- развитие элементов логического мышления.

Развитие у детей характерных для их возраста способностей проявляется:

- в умении самостоятельно анализировать ситуацию;

- в развитии децентрации;

- в умении создавать идею будущего продукта и план ее реализации;

Программа «Развитие» разработана для четырех возрастных групп: младшей, средней, старшей и подготовительной.

Технология программы «Развитие» требует установления новых взаимоотношений взрослых с детьми на основе личностно-ориентированной модели воспитания, предполагает использование новых форм и методов. Развивающее обучение характеризуется самостоятельным поиском ребенка в решении различных проблем, осмысленным усвоением знаний, формированием активности, самостоятельности.

13.5. Технология ТРИЗ

ТРИЗ - теория решения изобретательных задач. Основателем, является Генрих Саулович Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного — без множества пустых проб — решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Технология Г.С. Альтшуллера в течение многих лет с успехом использовалась в работе с детьми на станциях юных техников, где и появилась ее вторая часть — творческая педагогика, а затем и новый раздел ТРИЗа - теория развития творческой личности.

В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗа с успехом используются в детских садах для развития у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления.

Цель ТРИЗа — не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов. Дать в руки воспитателям инструмент по конкретному практическому воспитанию у детей качеств творческой личности, способной понимать единство и противоречие окружающего мира, решать свои маленькие проблемы.

Исходным положением тризовской концепции по отношению к дошкольнику является принцип природосообразности обучения. Обучая ребенка, педагог должен идти от его природы. А также положение Л.С. Выготского о том, что дошкольник принимает программу обучения в той мере, в какой она становится его собственной.

Программа ТРИЗ для дошкольников — это программа коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями для воспитателей. Все занятия и игры предполагают самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности. Они учат детей выявлять противоречивые свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение противоречий — ключ к творческому мышлению.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать детям готовые знания, раскрывать перед ними истину, он должен учить ее находить. Обучение решению творческих изобретательных задач осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе занятия даются не как форма, а как поиск истины и сути. Ребенка подводят к проблеме многофункционального использования объекта.

Следующий этап - это «тайна двойного» или выявление противоречий в объекте, явлении, когда что-то в нем хорошо, а что-то плохо; что-то вредно; что-то мешает, а что-то нужно.

Следующий этап - разрешение противоречий. Для разрешения противоречий существует целая система игровых и сказочных задач. Например, задача: «Как можно перенести воду в решете?». Воспитатель формирует противоречие, вода должна быть в решете, чтобы ее перенести, и воды не должно быть, так как в решете ее не перенести - вытечет. Разрешается противоречие изменением агрегатного состояния вещества - воды. Вода будет в решете в измененном виде (лед) и ее не будет, так как лед - это не вода. Решение задачи - перенести в решете воду в виде льда.

На этапе изобретательства основная задача: научить детей искать и находить свое решение. Изобретательство детей выражается в творческой фантазии, в соображении, в придумывании чего-то нового. Для этого детям предлагается ряд специальных заданий. Например, придумайте новый учебный стул, на котором вам хотелось бы сидеть. Придумайте новую игрушку и др.

Следующий этап работы по программе ТРИЗ — это решение сказочных задач и придумывание новых сказок с помощью специальных методов. Вся эта работа включает в себя разные виды детской деятельности — игровую деятельность, речевую, рисование, лепку, аппликацию, конструирование и т.д.

На последнем этапе, опираясь на полученные знания, интуицию, используя оригинальные решения проблем, малыш учится находить выход из любой сложной ситуации. Здесь воспитатель только наблюдает; ребенок рассчитывает

на собственные силы, свой умственный и творческий потенциал. Ситуации могут быть разные, из любой области человеческой деятельности. Дети ставятся и в экспериментальные ситуации, где необходимо быстро принимать решения.

Программа ТРИЗ дает воспитателям и детям методы и инструменты творчества, которые осваивает человек независимо от своего возраста. Владая единым инструментом, дети и взрослые могут легче найти общий язык, понять друг друга.

13.6. Педагогика Марии Монтессори

Сущность педагогической теории М. Монтессори характеризуют три ведущих положения:

- воспитание должно быть свободно.
- воспитание должно быть индивидуально.
- воспитание должно опираться на данные наблюдений за ребенком.

Обеспечение этих факторов - главная задача воспитания. Опираясь на данные физиологии, антропометрические характеристики детей от 3 до 7 лет, педагог находит средства, чтобы обеспечить и облегчить ребенку «его сложную внутреннюю работу психического - приспособления, духовного роста Центральным моментом, в идеях Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка.

В качестве составляющих педагогического процесса М.Монтессори выделила необходимость антропометрических измерений, организации окружающей среды, классной мебели, воспитание самостоятельности, упразднение соревнований между детьми, отсутствие наград и наказаний, правильное питание ребенка, гимнастика, воспитание чувств, развитие силы.

Огромное внимание привлекают дидактические материалы Монтессори и работа с ними. Игры, занятия, упражнения с дидактическими материалами позволяют развивать зрительно-различительное восприятие размеров, форм, цветов, распознавание звуков, определение пространства и времени, способствуют математическому развитию и развитию речи.

М. Монтессори предъявляла высокие требования к личности и профессиональным умениям педагога. Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а через дидактические материалы, опосредованно, но отчетливо представляет себе программу развития каждого ребенка.

Глубокий гуманизм воспитательной и образовательной системы М. Монтессори обусловлен необходимостью обучения, воспитания и развития ребенка, способного успешно действовать в обществе, быть достойным и самобытным гражданином страны.

Вальдорфская педагогика - это международное культурно-образовательное движение, основанное философом Рудольфом Штейнером.

Целью вальдорфской педагогики является создание равных условий для детей с различными способностями и социальным происхождением, развитие скрытых способности и свойств ребенка.

Подход к человеку как единому целому является главным педагогическим принципом на всех стадиях вальдорфской школы.

Процесс обучения строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка и существенно изменяется при переходе от первого семилетия жизни ребенка ко второму и от второго — к третьему.

Педагоги и теоретики вальдорфской школы считают, что первая большая эпоха воспитания ребенка примерно до семилетнего возраста определяется тем, что в ребенке душа и дух еще не пришли к внутреннему самосознанию — они гораздо теснее, чем в дальнейшей жизни связаны с процессами телесного развития ребенка. Сознание ребенка и его переживания зависят от того, какие впечатления из окружающей жизни он воспринимает своими чувствами. Основная форма научения в этот период жизни — сначала непосредственное, а затем косвенное подражание. Подражательная деятельность влияет на развитие элементарных навыков, на формирование ориентировок в окружающем.

Один из принципов вальдорфской педагогики - принцип авторитета. Дети учатся в диалоге, но подражают тому, кому хотят, кто завоеует их доверие. В вальдорфской школе и детском саду одинаковое внимание уделяется развитию мыслительной, эмоциональной и волевой сторон личности. Какие-либо предметы или виды деятельности не имеют преимущества перед другими. Наряду с теоретическими науками идут занятия прикладными и художественными видами деятельности, поскольку именно искусство рождает целостное мировосприятие, а образное мышление естественно для ребенка. Художественные дисциплины — живопись, скульптура, лепка, драматическое искусство, игра на различных музыкальных инструментах занимает большое место в занятиях. Вальдорфский детский сад существует на началах самоуправления: все важнейшие организационные вопросы решаются педагогическим коллективом и родителями. Над учреждением нет верхних управляющих инстанций. Одна из особенностей функционирования учреждений — роль родителей, которые знают свои обязанности и суть работы в рабочих группах и комитетах. Поэтому говорят, что вальдорфская педагогика всегда «вырастает снизу, а не строится сверху». В совместных учительско-родительских объединениях решаются вопросы строительства, проведения совместных праздников, отношения с государственными организациями.

Лекция 14.

Обеспечение безопасности среды

Вопросы:

14.1. Общие положения.

14.2. Основные понятия.

14.3. Виды опасных ситуаций и вредных факторов.

14.4. Причины происшествий, опасных ситуаций, травматизма и заболеваний в ДОУ.

14.5. Концепция обеспечения безопасности ДОУ.

14.6. Система безопасности ОУ и ее элементы.

Ключевые понятия: безопасность, концепция, опасность.

14.1. Общие положения

Общеизвестно, что всякая деятельность человека, полезная для его существования, одновременно может быть источником опасностей, негативных воздействий, приводить к травматизму, заболеваниям, а порой и к смерти. Вред человеку может наносить любая деятельность: трудовая, учебно-трудовая, а также отдых и развлечения. Анализ заболеваний и происшествий в ОУ дает основания утверждать, что любая деятельность учащихся и персонала ОУ потенциально опасна. В то же время любая деятельность может быть защищена, может быть уменьшен риск ее опасных воздействий и последствий.

Эти положения составляют основу теории и методики обеспечения безопасности человека во всех видах его деятельности.

Проблемы обеспечения безопасности в ОУ были и будут всегда. Они затрагивают многие стороны жизнедеятельности учащихся и педагогических коллективов, имеют разносторонний и многоплановый характер. Практика показывает теснейшую связь между возникновением опасных ситуаций и происшествий самых различных видов. Но из этого вытекает и следующая важная особенность: любые меры, принимаемые для повышения защищенности ОУ от техногенных опасностей или террористических актов, одновременно обеспечивают усиление защищенности ОУ от социальных, биологических, природных, криминальных, информационных и иных видов угроз.

В правовых документах по вопросам охраны труда и безопасности в разные годы использовались различные термины для обозначения обучающихся и персонала ОУ: дети, школьники, учащиеся, учителя, педагоги, сотрудники, работники, воспитанники и т. д. Вынужденно сохраняя терминологию действующих нормативных документов, будем при использовании того или иного термина подразумевать все категории учащихся, воспитанников, педагогов и работников ДОУ.

14.2. Основные понятия

Опасность – воздействие или угроза поражающего (деструктивного) воздействия неблагоприятных процессов, явлений, событий, иных внешних и внутренних факторов на учащихся и персонал ОУ, их жизнь, здоровье, права и свободы, имущество и окружающую среду.

Опасный фактор – природный, социальный, техногенный процесс (явление), действие которого угрожает жизни и здоровью учащихся (воспитанников или работников ОУ), их имуществу, среде обитания, правам и интересам.

Опасный производственный фактор – негативный фактор, воздействие которого в ходе образовательного или трудового процесса на обучаемого или работника ОУ может привести к травме или заболеванию. Это частный случай опасного фактора.

Опасная ситуация – любая неблагоприятная обстановка, в которой действуют или могут начать действовать негативные факторы, угрожающие жизни и здоровью человека, его правам и свободам, имуществу и окружающей среде. При правильном поведении может благополучно разрешиться без тяжких последствий и не перерасти в ЧС.

Авария – локальное происшествие техногенного характера, не повлекшее человеческих жертв и непоправимых разрушений объектов.

Катастрофа – крупное происшествие техногенного, социального или природного характера, повлекшее человеческие жертвы и непоправимые разрушения объектов.

ЧС (чрезвычайная ситуация) – официальный термин, используемый в документах, – неблагоприятная обстановка, сложившаяся в результате действия особо опасных факторов на людей, их среду обитания, предполагающая наступление тяжких последствий, введение специальных сил, мер и планов. К ЧС относятся сильные эпидемии, наводнения, землетрясения, всевозможные катастрофы, вооруженные конфликты, захваты заложников, террористические акты.

ЧП (чрезвычайное происшествие) – обиходный разговорный термин, обозначающий опасное явление, ситуацию, происшествие любого вида с неблагоприятными последствиями. Крупное ЧП часто соответствует признакам ЧС.

Экстремальная ситуация – реальная опасная ситуация, требующая максимального (экстремального) напряжения всех физических и моральных сил человека для его спасения и выживания.

Производственный травматизм характеризуется совокупностью травм.

Травма (рана) – это повреждение целостности тканей или органов тела, вызванное каким-либо фактором внешней среды. Различают производственные и бытовые травмы.

Несчастный случай – опасное событие, в результате которого человек получил увечье или иное повреждение здоровья на работе или в пути следования, повлекшее утрату профессиональной трудоспособности или смерть (термин из сферы охраны труда).

Профессиональное заболевание – хроническое или острое заболевание, вызванное воздействием вредных производственных факторов, и повлекшее временную или стойкую утрату трудоспособности (силикозы, пневмокониозы, притупление слуха, заболевания глаз, кожные заболевания и т. п.).

Безопасность ОУ – состояние защищенности жизни, здоровья, прав и свобод, имущества, окружающей среды и законных интересов обучающихся и работников ОУ от каких-либо опасностей (угроз) в процессе учебной, трудовой и досуговой деятельности в образовательном пространстве. Определение безопасности как «отсутствие опасности» неверно: в реальной жизни трудно найти ситуацию, в которой бы полностью отсутствовали опасности. К сожалению, и в домашней постели, и в чреве матери, и в классе, и за обеденным столом могут возникнуть неблагоприятные факторы и явления, влекущие ущерб для здоровья, нравственности или имущества человека.

Безопасные условия труда и иных видов жизнедеятельности – это благоприятные условия труда (учебы), при которых воздействие на человека вредных или опасных природных, социальных, техногенных, производственных факторов исключено либо уровни их воздействия не превышают установленных пределов (нормативов).

Уровень защищенности (безопасности) зависит от имеющихся ресурсов и возможностей, мер и средств противодействия неблагоприятным факторам, которые сотрудники ОУ, родители и учащиеся умеют применять. Безопасность не бывает абсолютной, она всегда относительна в сравнении с каким-либо стандартом или образцом. Чем больше средств и способов своей защиты человек знает и применяет, тем меньше риск ЧС, тем реже он попадает в неприятные ситуации, тем интереснее и спокойнее он живет.

Система безопасности – это совокупность взаимосвязанных и определенным образом упорядоченных элементов, включающая в себя правовые, социально-экономические, организационные, технические, методические, санитарно-гигиенические, профилактические и иные средства и мероприятия для целей обеспечения безопасности. Система безопасности включает все средства обеспечения безопасности, в том числе технику безопасности и охрану труда.

Средства индивидуальной и коллективной безопасности (защиты) – технические, правовые, организационные, медицинские и иные, в том числе подручные средства, используемые для предотвращения или уменьшения воздействия на учащихся и работников ОУ опасных факторов, а также для защиты от посягательств на их жизнь и здоровье. К ним относятся органы правопорядка, охрана, ее оснащение, вооружение, средства сигнализации, правовые запреты УК и КоАП РФ, здания, запоры, решетки, убежища, противогазы и т. д. и т. п.

Техника безопасности – совокупность мероприятий, трудовых приемов и средств, с помощью которых минимизируется травматизм и заболеваемость обучающихся и работников ОУ в процессе занятий, учебно-трудовой и досуговой деятельности в образовательной или производственной сфере (термин из сферы охраны труда).

Охрана труда – система сохранения жизни, здоровья обучаемых и работников ОУ в процессе учебной, трудовой и досуговой деятельности, включающая в себя правовые, социально-экономические, организационно-технические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические, реабилитационные и иные мероприятия.

Охрана труда и других видов жизнедеятельности сотрудников ОУ, обучающихся (воспитанников) – это неотъемлемая составная часть системы обеспечения безопасности ОУ, а также часть более общей системы национальной безопасности страны.

Защита трудовой и образовательной деятельности – это часть защиты всей жизнедеятельности. То есть охрана труда и образовательного процесса в ОУ – это составная часть более широкой области – обеспечения БЖ.

Рабочее место – место, в котором обучающийся или работник должны находиться или в которое им необходимо прибыть в связи с работой (учебой) и которое прямо или косвенно находится под контролем ОУ. На своем рабочем месте каждый обязан соблюдать технику безопасности, иные требования по обеспечению БЖ.

Условия жизнедеятельности – совокупность благоприятных и неблагоприятных факторов производственной и окружающей среды, учебного и трудового процесса, оказывающих влияние на работоспособность, здоровье и безопасность работников ОУ и обучающихся в процессе обучения, труда, досуга и иных видов жизнедеятельности.

Риск – вероятность наступления неблагоприятных последствий (потерь, разрушений, травм); мера оценки опасности ситуации, надежности проекта, решения, поведения. Различают риски индивидуальные, групповые, допустимые, недопустимые (например, перевозка учащихся через водоем в перегруженной лодке без средств спасения). Моделирование и оценка рисков стали важным средством планирования мер безопасности.

Охрана труда как учебная дисциплина традиционно включает в себя следующие разделы: законодательство в области охраны труда, основы техники безопасности, гигиена труда и производственная санитария, пожарная безопасность. Все эти темы полностью входят также в состав курса БЖ и органически дополняются такими разделами БЖ, как экологическая, социальная, криминальная, транспортная, информационная безопасность, основы здорового образа жизни и первой медицинской помощи.

Элементы системы охраны труда полностью совпадают с элементами системы безопасности ОУ и входят в нее как составная часть (подсистема). Поэтому в настоящем пособии материалы по безопасности и охране труда даются в едином контексте задач повышения безопасности ОУ.

14.3. Виды опасных ситуаций и вредных факторов

В зависимости от источника возникновения и характера действующих факторов опасные и чрезвычайные ситуации подразделяют на следующие виды:

- природные (землетрясения, наводнения, сели, оползни, штормы, засухи, холода и т. п.);
- социально-биологические (болезни, эпидемии);
- техногенные (аварии или катастрофы, связанные с техникой);
- социальные (криминальные, политические, экономические, семейно-бытовые, этнорелигиозные, военные).

Часто опасные ситуации являются смешанными. Например, ураганы и землетрясения сопровождаются пожарами, авариями, а наводнения и засухи – эпидемиями и кражами. Техногенные и природные опасности в ОУ часто переплетаются с социальными факторами и последствиями (например, ДТП, обрушение здания).

Опасные ситуации и негативные факторы (процессы, явления), снижающие уровень безопасности и благополучия населения России (в т. ч. и самой молодой его части), можно характеризовать следующими усредненными данными о ежегодных людских потерях:

- на дорогах погибает 34 тыс. человек;
- 200 тыс. человек получает телесные повреждения (10–15 % умирает);
- на пожарах погибает 18 тыс. человек;
- 20 тыс. человек получает телесные повреждения (около 10 % умирает);
- от криминальных действий убитых 34 тыс. человек;
- 50 тыс. человек пропавших без вести (20 % из них – убитые); 180–190 тыс. человек получает тяжкие телесные повреждения (20 % из них умирает);
- всего около 15 млн человек страдает от различных криминальных посягательств;
- от терактов в ОУ – десятки (сотни) человек, правда, не каждый год;
- от неумеренного употребления алкоголя и наркотиков погибает 80 тыс. человек – от передозировки наркотиков; 40 тыс. человек – от отравления алкоголем;
- от утопления погибает 20 тыс. человек;
- от суицидов погибает 50 тыс. человек;
- от болезней, спровоцированных табакокурением, умирает более 1 млн человек;
- от бытового и производственного травматизма погибает 100 тыс. человек.

В ЧС ежегодно погибает до 2–3 тыс. человек. А основные потери (до 250 тыс.) происходят не в чрезвычайных, а в повседневных, менее опасных ситуациях, которые в силу своей обыденности (нечрезвычайности) не попадают в статистику МЧС и не получают адекватного освещения в учебниках, программах и других материалах по БЖ. Отчасти поэтому многие нынешние и будущие родители и педагоги плохо подготовлены к обеспечению БЖ своих детей.

Актуальность проблемы безопасности в ОУ обусловлена многочисленными реальными фактами опасных ситуаций в ОУ и высокой

смертностью в этих ситуациях. Кроме того, несчастье с ребенком всегда приобретает особый общественный резонанс. Именно этим определяется необходимость выявления и изучения всех видов опасностей в сфере образования.

Из природных явлений в ДОО чаще приносят беду холода, жара, наводнения, штормы, ураганы, реже – оползни, сели, землетрясения, цунами.

Из социально-криминальных опасностей в ДОО чаще отмечаются конфликты среди учащихся, факты вандализма и хулиганства, кражи, грабежи, вымогательство, телесные повреждения, ложные сообщения о готовящихся терактах; реже имеют место реальные взрывы, поджоги, убийства, захват заложников из числа учащихся.

Техногенный ущерб чаще всего связан с ДТП, пожарами, протечками и авариями с водой, происшествиями с электропроводкой и приборами.

Социальные опасности возникают в тысячи раз чаще, чем природные. Количество пострадавших от всех видов криминальных опасностей по российской статистике – около 3 млн. человек ежегодно, а с учетом скрытых и незаявленных фактов преступлений – около 10 млн человек. Принимая во внимание страдания близких и членов семей потерпевших, эту цифру можно увеличить в пять-шесть раз. Эти данные говорят об актуальности и необходимости изучения материалов о социально-криминальных опасностях для каждого работника ДОО и учащегося.

От природных и техногенных опасностей пострадавших в сотни раз меньше.

Многие опасные, но не чрезвычайные ситуации внешне не сразу воспринимаются как таковые, и мы к ним привыкаем, как к потоку машин, контактам с посторонними. У современного городского жителя значительно снижен порог чувствительности к скрытым опасностям. Для персонала и сотрудников охраны ДОО это недопустимо.

Часто относительно малоопасные ситуации (опыт на уроке химии, занятия в спортзале, дискотека, поездка на автобусе) могут мгновенно перерасти в опасные. Например, едкое вещество попало в глаз, машину начало заносить на скользкой дороге, загорелся электроприбор, завязалась драка и т. д.

Чаще всего ДОО сталкиваются со смешанными происшествиями: социально-криминальными, социально-природными и социально-техногенными.

Каждый год учащиеся на лестницах ломают руки и ноги, травятся пищей, попадают под колеса автотранспорта. Статистика разных лет иногда поразительно сходна, что свидетельствует о некоторых закономерностях в появлении факторов, ведущих к малым и большим происшествиям.

В ДОО необходимо прогнозировать следующие возможные виды угроз (происшествий, опасностей, несчастных случаев, ЧС).

Социально-политические:

- массовые беспорядки и нарушения общественного порядка; угрозы правам и свободам граждан;

- акты политического (международного, религиозного) экстремизма и терроризма.

Угрозы военного характера:

- военные конфликты и противостояния;
- действия вооруженных сил против незаконных вооруженных формирований.

Социально-криминальные:

- противоправное проникновение посторонних в ДОУ; хищения имущества обучающихся, воспитанников, работников ДОУ;
- хулиганские действия, насилие, вандализм; причинение вреда здоровью, самотравматизм; вымогательство, мошенничество; употребление и распространение наркотиков;
- уличные проявления экстремизма, наличие преступных группировок;
- угрозы осуществления терактов;
- теракты криминального характера (взрывы, поджоги, применение отравляющих веществ, захват заложников и иные).

Техногенные и социально-техногенные:

- транспортные аварии (катастрофы);
- пожары, взрывы газа;
- разрушение, обрушение конструкций зданий, сооружений;
- аварии на очистных сооружениях. Увеличение объема сточных вод или концентрации загрязняющих веществ до уровня, оказывающего критическое влияние на функционирование ДОУ;
- отключения и аварии в системах теплоэнергоснабжения, жизнеобеспечения и иных;
- выброс (угроза выброса) сильнодействующих ядовитых и химически опасных веществ;
- выброс (угроза выброса) радиоактивных веществ или внезапно обнаруженное их длительное воздействие. Радиоактивное загрязнение вне санитарно-защитной зоны;
- выброс (угроза выброса) биологически опасных веществ или внезапно обнаруженное их длительное воздействие. Выход поражающих факторов за санитарно-защитную зону, угроза поражения населения.

Природные и социально-природные:

- стихийные бедствия (шторм, холод, эпидемии);
- эпидемии и заболевания, заражения людей, животных и растений возбудителями опасных инфекций;
- метеорологические опасные явления; природные пожары.

Угрозы экологического характера:

деградация суши (почвы, недр, ландшафта). Смог. Превышение предельно допустимых концентраций (ПДК) вредных примесей в атмосфере в 30 раз;
- загрязнение водных бассейнов, нехватка питьевой воды и воды для обеспечения технологических процессов в системах жизнеобеспечения.

Угрозы социально-биогенного и зоогенного характера:

- групповые случаи опасных инфекционных заболеваний с уровнем смертности или заболеваемости, превышающим среднестатистический в 3 и более раз. Инфекционные или лихорадочные заболевания невыясненной этиологии;

- аварии на предприятии, работающем с культурами (возбудителями) I–IV групп патогенности;

- массовые отравления некачественными продуктами питания и водой, опасными химическими веществами в быту;

- появление опасных для человека больных диких животных и птиц.

В составляемых паспортах и планах обеспечения безопасности ДООУ должны учитываться и отражаться возможные количественные показатели ущерба от этих угроз, характеристики и размеры возможных зон поражения, степень вредного воздействия на жизнь и здоровье людей, а также данные о группировках правонарушителей в прилегающем к ДООУ микрорайоне, о фактах вандализма, угроз, вымогательства, иных возможных противоправных действиях.

По каждой возможной опасной ситуации в паспортах безопасности и комплексных планах прогнозируются и планируются (с привлечением специалистов и консультантов) ответные действия персонала ОУ, аварийных служб и бригад по ликвидации этих угроз, аварий, ЧС и их последствий.

14.4. Причины происшествий, опасных ситуаций, травматизма и заболеваний в ДООУ

Опасности часто скрыты (не видны): радиация, износ трубопровода, осколок в траве, камень за пазухой, засада в кустах. А некоторые видны, но не всегда оцениваются как опасность: посторонний запах, чужая машина, подозрительные люди, разлитое масло, пьяный человек, собака с пеной у рта. Независимо от того, видим мы их или нет, такие опасности существуют постоянно и везде, никто от них не застрахован.

У любой опасной ситуации обязательно есть явная или скрытая причина, например, неисправность, недисциплинированность, невнимательность, незнание, глупость. Иные причины крайне редки. Даже если вы пострадали от аварии или от преступника, в этом есть доля и вашей вины. Крупный организатор промышленности Серго Орджоникидзе часто повторял: «У всякой аварии или катастрофы всегда есть конкретные фамилия, имя и отчество».

Многие процессы, происходящие в образовательной и подростковой среде, еще не до конца осмыслены. Поэтому нечетко определены совместные действия субъектов безопасности на перспективу, не обозначены приоритеты осуществления и финансирования инженерных, режимных, организационных и иных мероприятий в сфере безопасности ДООУ.

С учетом мнений социологов и криминологов, комиссий по расследованию ЧС расположим различные причины и негативные факторы (процессы и явления) в порядке убывания их значимости и степени влияния. Вот что выходит на первые места:

- недисциплинированность и бесконтрольность персонала и учащихся;

- непонимание серьезности проблем БЖ;
- сокрытие фактов правонарушений и непринятие соответствующих мер к правонарушителям;
- неорганизованность досуга учащихся;
- слабая система безопасности и охраны ДОО;
- целенаправленные действия преступников;
- негативное влияние преступной и молодежной субкультуры;
- отсутствие необходимой правовой и социальной информации;
- недостаточные знания, умения и навыки безопасного поведения;
- недостаточное изучение педагогами реальной жизни учащихся, их интересов и контактов;
- излишняя строгость отдельных педагогов в период аттестационных мероприятий, элементы жестокости и несправедливости по отношению к учащимся.

Как видно, комплекс причин опасностей в ДОО не может быть нейтрализован действиями в каком-либо одном направлении: правовом, экономическом, информационном, техническом, кадровом или организационном. Однако главным звеном остается воздействие на учащихся, родителей и персонал ОУ, т. е. на человеческий фактор.

При сохранении указанных выше причин и негативных факторов легко предсказать дальнейший рост количества происшествий, преступности, травматизма в ДОО.

Чрезвычайные и менее опасные ситуации часто называют случайными, непредвиденными, непредсказуемыми. На самом деле это не так. Каждый должен знать, что в любое время и в любом месте могут произойти какие-нибудь негативные события и явления. Нельзя вдруг отменить недостатки отдельных правовых норм и их исполнителей, сильный мороз, отключения электричества, нарушения правил дорожного движения, детские шалости, пьянство, глупость, ревность, месть, зависть. Поэтому выявление, анализ, предупреждение и решение проблем безопасности должны обеспечиваться непрерывно на каждом этапе образовательного процесса, в каждом классе, на каждом рабочем месте, в подвале, во дворе, на складе и т. д.

Причины происшествий, несчастных случаев, производственного травматизма и профессиональных заболеваний персонала, обучающихся и воспитанников ДОО можно разделить на причины внешнего характера (технические и организационные) и причины, зависящие непосредственно от учащегося или работника.

К техническим причинам относятся неисправности механизмов, приборов, несовершенство технологических процессов, отсутствие или несовершенство оградительных и предохранительных устройств, отсутствие заземления, неисправности электропроводки, недостатки в освещении, вентиляции, отоплении, а также шум, вибрация, устаревшие продукты питания, неисправность оборудования и др.

К организационным причинам относятся: нарушение норм внутреннего распорядка и охраны труда по вине администрации, недостаточный надзор,

недостатки в обучении безопасным приемам работы и проведении инструктажей по безопасности, нарушение режима труда и отдыха, технологических процессов, неудовлетворительная организация и содержание территории, рабочих мест; небрежное отношение преподавателей к обучению учащихся безопасным приемам работы; слабый контроль соблюдения инструкций по безопасности; несвоевременное и неквалифицированное расследование происшествий; слабая организация дежурств; недостатки воспитательной работы; слабое взаимодействие с родителями учащихся по вопросам профилактики правонарушений и травматизма.

К личным причинам относятся:

- недостаточное внимание, ослабление зрения, слуха, памяти, болезнь, утомление, ослабление самоконтроля учащимся своей деятельности;
- недисциплинированность учащихся, нетрезвость, беспечность, нарушение правил внутреннего распорядка и инструкций по безопасности;
- незнание правил и алгоритмов безопасного поведения, отсутствие необходимых знаний, навыков и умений, культуры безопасного поведения.

Человек может совершать ошибочные действия и проступки из-за утомления, вызванного большими перегрузками, монотонностью труда, умственным перенапряжением.

В эту группу относятся также неудовлетворительные социально-экономические условия жизни, недостаточная работа социальных служб, малоэффективная педагогическая работа по воспитанию культуры безопасного поведения учащихся.

Статистика травматизма в ДОО свидетельствует, что 2/3 травм получены учащимися на переменах. Это подтверждает, что наиболее распространенной причиной школьных опасностей является низкий уровень организации и поддержания порядка в ДОО. Травмы, полученные на уроках физкультуры, на занятиях в спортивных секциях, на других уроках, составляют менее одной трети общего количества.

Из них половина – это ушибы, растяжения, вывихи, 14 % – повреждения глаз, 12 % – ожоги, по 7,5 % составляют переломы костей конечностей и отравления. Мальчики травмируются почти в два раза чаще, чем девочки.

Имеют место случаи травматизма среди педагогического и технического персонала ДОО, например, травмы, полученные:

учителями физического воспитания на уроках во время демонстрации упражнений, приемов, во время игры с детьми в подвижные игры;

- во время перемещения работников по лестничным пролетам между этажами;
- вследствие падения тяжелых предметов на работников;
- вследствие падения работников со стульев во время размещения плакатов, таблиц и других предметов;
- при открывании и закрывании дверей вследствие неправильного положения рук и ног и т. д.

Как правило, все происшествия, аварии, травмы случаются по нескольким причинам, действующим одновременно, что облегчает их заблаговременное

выявление. Однако для устранения и личных, и внешних причин возникновения опасных ситуаций необходим комплексный системный подход с участием всех субъектов безопасности: учащихся, педагогов, родителей.

Использование здоровьесберегающих технологий обучения, рекомендаций психологов и постоянный контроль позволят улучшить общее состояние безопасности ДОУ.

Изучение причин происшествий и негативных факторов жизнедеятельности ДОУ (социальных, природных, техногенных) позволяет с высокой вероятностью предвидеть зарождение любой потенциально опасной ситуации и последующие стадии ее развития.

Однако ни один специалист ДОУ не в состоянии одинаково полно изучить и помнить все возможные факторы ЧС и меры защиты от них. Даже добротный паспорт безопасности ДОУ не поможет отдельному педагогу или администратору. Во-первых, он очень объемен и неудобен для личного пользования, во-вторых, он создается всего в нескольких экземплярах, которые хранятся в разных организациях в режиме ограниченного доступа.

Поэтому так важны теоретические и методические знания о закономерностях развития опасных ситуаций, а также различные практические рекомендации. Особенно полезны индивидуальные карманные памятки по личной безопасности и оказанию первой медицинской помощи.

Часто опасности возникают в самых обыденных местах и когда их не ждешь. Например, вырвали из рук сумку, обманули мошенники, сгорел склад, придрались правоохранительные органы, поскандалил с соседом, угнали машину. Статистика красноречиво говорит о том, что на работе и дома, на уроке и на даче, в любом месте могут возникнуть вредные природные или техногенные воздействия, криминальные ситуации, опасные встречи и другие неблагоприятные факторы.

Тысячи людей ежедневно ломают руки и ноги на лестницах. Но этого не произойдет, если всегда держаться за поручни, правильно ставить ноги (на носок, а не на пятку) и следить за своей обувью (каблук не должен быть сношен).

Опыт показывает, что если изучить причины и механизмы возникновения разных опасностей, научиться предвидеть возможные последствия, то будет легче их избежать.

Чтобы научиться предвидеть различные опасности, необходимо развивать наблюдательность, анализировать свои и чужие ошибки, учиться обращать внимание на малозаметные признаки скрытых опасностей.

Например, автор на занятиях предлагает обучаемым назвать шесть причин, по которым подросткам, особенно девушкам, опасно совершать прогулки 8 мая после 22 часов без сопровождения. Далекое не всем удастся сразу назвать негативные факторы: темно, тепло (одежды немного), приличные люди все дома, предпраздничный вечер, много выпивших, всплеск весенней гормональной активности, на улице много маргиналов и «любителей приключений».

Знание причин и стадий развития опасностей и негативных факторов позволяет с большой вероятностью предвидеть зарождение потенциально

опасной ситуации, оценить ее последующее развитие и степень риска. Опытный педагог управляет рисками.

Еще один пример. Зная о запасах спиртного у старшеклассников в походе, некоторые педагоги специально планируют дробные привалы в безопасных местах (не у воды) и допускают выпивки днем с хорошей закуской – чтобы к ночи группа была в норме: «и волки сыты, и овцы целы».

Из проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. От обычных происшествий и опасных ситуаций погибает людей (в т. ч. обучающихся и воспитанников) в сто раз больше, чем от ЧС, но они не попадают в статистику МЧС и не вызывают повышенного внимания в руководящих документах.

2. Значительную часть этих потерь можно уменьшить, поскольку более 70 % пострадавших погибает не от стихийных бедствий, а от отсутствия элементарной культуры безопасного поведения и недостаточности необходимых знаний и умений у населения, в том числе и у части медработников. Особенно ярко это проявилось при терактах в Каспийске, Махачкале, на Дубровке и в десятках тысяч ДТП. Не всем удается быстро остановить кровь, не всех потерявших сознание положили лицом вниз, чтобы пострадавший не подавился языком и не захлебнулся кровью (рвотой).

3. Дорогостоящее укрепление технической и тактической готовности к защите ОУ от терактов и иных ЧС не приведет к снижению общих потерь, если эти меры не будут одновременно защищать ДООУ от множества других обыденных (нечрезвычайных) опасностей социального характера.

Никакие дорогостоящие суперсистемы безопасности не гарантируют снижения травматизма и смертности в ДООУ, если в голове у каждого не будет качественных знаний о мерах собственной безопасности, помощи и самопомощи. Твердое усвоение трех-четырёх простейших навыков (придание пострадавшему позы выживания, остановка крови, искусственное дыхание) помогло бы сберечь ежегодно десятки тысяч жизней. Не менее важны для уменьшения количества пострадавших такие навыки, как правильное хождение по гололеду и скользким лестницам, выбор одежды и обуви по погоде, правильное хранение продуктов и денег, общение в конфликтных ситуациях и, в особенности, умение предвидеть неблагоприятное развитие обыденных ситуаций.

4. Самые строгие меры и законы не помогут снизить потери обществ и государства, если в каждом ДООУ и в обществе в целом не будет создано условий для развития трудоохранной культуры, системы формирования безопасной личности, безопасного поведения, проектирования и внедрения комплексных технических и социальных систем безопасности.

5. Любые действия не будут эффективными, если не будет обеспечено единство целей и механизма взаимодействия общества, гражданина, семьи, коллектива, организации, государства. Нужны специальные программы и механизмы для постоянного взаимодействия, например, паспорт безопасности ДООУ, пакет инструкций по безопасности, единый план безопасности.

Эти выводы помогают осознать важность целого ряда требований к обеспечению безопасности ДООУ, созданию комплексных систем безопасности (выбору средств, режима, типа отношений в коллективе, с родителями), позволяющих достичь наибольшего эффекта.

14.5. Концепция обеспечения безопасности ДООУ

Концепцией называют систему взглядов, руководящих идей, принципов, принимаемых для решения какой-либо проблемы. Концепция безопасности ОУ может быть представлена в виде виртуальной модели, помогающей ответить на ряд вопросов при проектировании систем безопасности ОУ.

Особенностями систем безопасности в ОУ до 1990-х годов являлось их государственное финансирование и реальная ответственность руководителей ОУ за нарушения законов, кодексов, правил пожарной безопасности, охраны труда и иных норм безопасности. В последующее десятилетие в сфере деятельности ОУ наблюдалось снижение требований к безопасности, объемов инвестирования средств, что незамедлительно привело к снижению уровня безопасности в ОУ, многочисленным происшествиям, включая пожары, отравления, теракты, криминальные происшествия, наркоманию.

Эти негативные тенденции, особенно на фоне драматических событий на Северном Кавказе, в Москве, в других городах России, а также в других странах, свидетельствуют о необходимости совершенствования подготовки каждого работника ОУ, всей системы безопасности в образовательной сфере, ее адаптации к рыночной экономике, интеграции в мировое правовое пространство, усиления механизмов защиты интересов обучающихся и работников ДООУ, гарантий охраны их жизни, здоровья и трудоспособности.

Опыт развитых стран показывает, что в условиях экономических отношений рыночного типа для решения этих задач необходимо сочетать государственное регулирование и финансирование с возложением части расходов и ответственности на муниципальные органы власти, а также непосредственно на ДООУ и лиц, заинтересованных в получении образовательных услуг, т. е. самих обучающихся, их родителей и спонсоров.

Чтобы выстроить эффективную концепцию безопасности ДООУ, необходимо постоянно осуществлять мониторинг и прогнозирование возможных опасностей и на этой основе определять желаемые параметры элементов будущей системы безопасности.

Какой мы хотим видеть систему безопасности ДООУ? Дорогой или дешевой, реальной или бумажной, с «человеческим лицом» или с лагерным забором, демократичную или тоталитарную, электронно-технократическую или ориентированную на живых людей?

Согласно Закону РФ «Об образовании» (ст. 51, п. 1.7) «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся и воспитанников. Ответственность за создание необходимых условий для учебы, труда и отдыха обучающихся, воспитанников образовательного учреждения несут должностные лица образовательного

учреждения в соответствии с законодательством РФ и Уставом данного образовательного учреждения».

Главная идея концепции может быть сформулирована следующим образом: безопасность и охрана труда в ДОО должны быть организованы так, чтобы заранее исключить или уменьшить риск возможных неблагоприятных происшествий в учебно-воспитательном процессе. Поэтому осуществляемые меры по выполнению требований правил и инструкций должны носить предупредительный, профилактический характер. Выполнение требований безопасности работниками и руководителями ДОО является обязательным условием организации безопасных и здоровых условий труда работающих, а также при проведении занятий с учащимися в классах, учебных мастерских, кабинетах химии, физики, электротехники, биологии, спортивных залах и в процессе других учебно-воспитательных мероприятий.

Принципы, цели и задачи обеспечения безопасности в ДОО определяют главную идею концепции безопасности и являются критериями выбора того или иного решения, варианта отдельного элемента системы безопасности. На основе действующего законодательства и опыта управления ДОО эти принципы можно сформулировать следующим образом.

Гуманность: уважение и учет интересов личности независимо от ее возраста и положения. К сожалению, не всегда действия педагогов отвечают этому принципу, что вызывает ответную реакцию и повышает риск происшествий в ДОО.

Законность: «Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства» (Конституция РФ, ч. 3 ст. 55).

Демократичность: учет мнений родителей, органов правопорядка, коллектива работников и обучаемых, а также специалистов. Иногда мнение, оценки и предложения одного опытного специалиста не совпадают с мнением большинства учащихся; переубеждать их в таких случаях следует демократичными методами.

Тесное взаимодействие со специалистами и службами безопасности, хозяйственными и силовыми структурами. Для этого следует постоянно поддерживать как официальные, так и личные контакты.

Рациональность и экономичность. Любые меры по обеспечению безопасности стоят дорого, но они того стоят. Речь идет о реальных мерах, а не о декоративных стендах и папках для проверяющих. Разумеется, стоимость мер безопасности может существенно различаться, причем самые дорогие – не всегда самые лучшие. Как говорил один специалист, правильно проинструктированная бабушка-вахтер порой полезнее и эффективнее дорогой системы видеоконтроля.

Подготовка паспортов безопасности без наглядных вариантов образцов таких паспортов, а главное, без специального исследования особенностей каждого ОУ привела к многочисленным трудностям и дополнительным затратам. Ответом на требование о всеобщей паспортизации ДОО стало не

столько повышение их реальной безопасности, сколько появление множества копий-близнецов паспортов безопасности. Однако механическое копирование даже очень красивого виртуального «бумажного тигра» не сделает из него живого сторожа и не повысит уровень реальной безопасности ДОУ.

Организованность, непрерывность. Обеспечение безопасности ДОУ – непрерывный повседневный процесс, он не может быть одноразовым актом. ДОУ настолько сложный объект, что в любое время может возникнуть любая угроза.

Планирование и контроль.

Предвидение и упреждение. Чем точнее предвидение, тем эффективнее упреждающие профилактические меры. Есть немало простейших способов прогнозирования, которые позволяют повысить степень готовности ОУ к ЧС. Однако на практике преобладает недооценка возможности практического применения методов прогнозирования различных рисков: «пока гром не грянет – мужик не перекрестится».

Системность и целостность, комплексный охват всех элементов системы безопасности ДОУ как единого целого. Реальная безопасность может быть обеспечена только при комплексном учете всех ее аспектов, при использовании всех средств защиты и противодействия во всех структурных элементах ДОУ, на всех этапах образовательного процесса, а также на путях перемещения учащихся.

Научность и информационная поддержка. Обеспечение безопасности требует не только затрат, но и, в первую очередь, знаний и определенной подготовки, научных рекомендаций. Не следует тратить время на «изобретение велосипеда» – собственных устройств и схем. В техническом отделе вневедомственной охраны вам предложат надежные и недорогие приборы, позволяющие решить многие проблемы обеспечения безопасности.

Все приведенные принципы (основные правила) извлечены из действующих нормативных документов. В то же время самые строгие законы и меры не помогут снизить потери от происшествий, если в каждом ДОУ не будет создано условий для внедрения комплексных систем защиты и, главное, развития культуры безопасности личности, безопасного поведения. Поэтому помимо общих принципов следует сформулировать персональные правила (принципы) личного обеспечения безопасности для каждого руководителя, работника ДОУ:

- изучайте виды и причины опасностей (накапливайте знания);
- учитесь предвидеть возникновение опасностей в любом месте и в любое время;
- по возможности избегайте опасных ситуаций, обходите опасные места, не рискуйте без нужды;
- изучайте способы действий по нейтрализации или преодолению опасностей (накапливайте умения);
- всегда выбирайте из возможных вариантов наиболее безопасный путь или способ действий;
- обращайтесь за советом и помощью к специалистам и товарищам;

- чаще тренируйтесь, участвуйте в играх и учениях (накапливайте навыки);
- в критической ситуации не пугайтесь и не паникуйте, не опускайте руки, действуйте активно, защищая свою жизнь, свои законные права и имущество.

Сформулированные принципы задают систему координат, в рамках которой, даже не будучи специально подготовленным, можно отличать приемлемые решения от неприемлемых. Они являются критериями выбора линии поведения.

Правильно поставленные и осознанные цели обеспечивают половину успеха.

Цели мероприятий по обеспечению безопасности ДООУ:

- защита обучающихся, воспитанников, педагогов, их прав и интересов, имущества от опасных воздействий;
- обеспечение нормального функционирования и развития ДООУ;
- снижение ущерба от негативных воздействий и последствий опасных и чрезвычайных ситуаций;
- улучшение качества жизни, повышение благополучия воспитанников и педагогов (за счет снижения смертности и травматизма, повышения сохранности здоровья, имущества, окружающей среды).

Задачи мероприятий по обеспечению безопасности ДООУ:

- формирование готовности к опасностям и к противодействию им. Изучение видов опасностей, способов их преодоления;
- раннее выявление причин и признаков опасных ситуаций, их предотвращение и устранение;
- обеспечение условий и возможностей для самозащиты, спасения и защиты других людей;
- экономическое, техническое и правовое обеспечение системы безопасности ДООУ;
- формирование навыков правильного поведения при опасностях;
- формирование культуры безопасного мышления и поведения, интереса каждого обучающегося, родителя и педагога к обеспечению безопасности ДООУ.

Минобрнауки России неоднократно направляло в региональные органы управления образованием различные приказы, инструкции, рекомендации и письма по обеспечению безопасности ОУ, которые учтены при составлении данного пособия.

Необходимо вновь отметить концептуальное значение письма Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» от 30.08.05 г. № 03-1572 (прил. 1). В нем указывается, что решение проблем безопасности и антитеррористической защищенности ДООУ «возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе мероприятия по противодействию терроризму, меры по развитию общей культуры обучающихся в области БЖ, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера».

В данном письме впервые большое внимание уделено значимости преподавания курсов ОБЖ и БЖ как части системы безопасности, а также для формирования культуры безопасности обучающихся и сотрудников ОУ.

14.6. Система безопасности ДОУ и ее элементы

Правоохранительные и иные органы обеспечения безопасности не в состоянии полностью обеспечить эффективную защиту одновременно и повсеместно. Поэтому в ДОУ, как и в других организациях, создаются собственные системы безопасности. Это совокупность взаимосвязанных и упорядоченных руководителем различных сил, средств и методов обеспечения безопасности. Правильный подбор этих элементов, их расположение, сочетание и организация взаимодействия многократно повышают защищенность ДОУ. Главная задача руководителя ОУ состоит в эффективной интеграции всех элементов системы безопасности.

Рассмотрим подробнее основные элементы системы безопасности ДОУ.

Субъекты обеспечения безопасности ДОУ:

- руководство ДОУ, персонал ДОУ и охраны, службы обеспечения, спасения и помощи (ДПД, ДНД);
- администрация района, правоохранительные органы;
- органы управления образованием, органы здравоохранения.

Физическая защита здания ДОУ:

- освещение зданий, периметров и территорий;
- ограждения, запоры, решетки на окнах;
- барьеры и цепочки для ограничения пропуски посетителей;
- шлагбаум, противотаранные устройства на подъездах к объектам ДОУ.

Охрана ДОУ:

- вахтеры, сторожа, персонал охраны, руководство;
- организация охраны и режима;
- пакет документов по организации охраны;
- организация обучения сотрудников охраны;
- организация оперативного информирования руководителей ДОУ и охранных предприятий о фактах (действиях), представляющих опасность;
- план совместных мероприятий ЧОП и ДОУ.

Технические средства охраны и безопасности ДОУ:

Система пожаротушения и дымоудаления, сигнализация;

- системы радиомониторинга и оповещения оперативных и дежурных служб (милиции, ГО и ЧС, пожарной службы, скорой помощи) о ЧС в ДОУ;
- системы видеонаблюдения;
- системы автоматического электронного допуска; металлодетекторы ручные и стационарные; системы передачи тревожных сигналов.

Финансовое и ресурсное обеспечение:

- оплата охранных услуг ЧОП, вневедомственной охраны, сторожей;
- средства на установку и содержание охранной сигнализации, системы радиомониторинга и оповещения оперативных и дежурных служб (тревожной кнопки);

- средства на оборудование ДООУ системами видеонаблюдения, освещения, автоматического контроля доступа в ДООУ, металлодетекторами;
- средства на устройство новых и на ремонт существующих ограждений;
- энергетические и иные ресурсы.

Организация взаимодействия с органами безопасности (МВД, ФСБ, МЧС) и органами местного самоуправления:

- согласование мер по проверке зданий и территорий ДООУ на предмет их взрывобезопасности с использованием специалистов инженерной и кинологической служб;
- распределение ответственности за безопасность ДООУ между ведомствами;
- обмен информацией;
- совместная разработка и согласование планов по обеспечению безопасности;
- организация совместного контроля работы ЧОП в ДООУ.

Воспитательная работа с учащимися:

- обучение готовности, навыкам и умениям действовать в условиях ЧС;
- уроки с детьми по безопасности: «Как распознать опасность», «Умей сказать нет»;
- проведение мероприятий по воспитанию культуры межнациональных отношений, соблюдению толерантности;
- проведение специальных занятий и тренировок по освоению навыков действий в ЧС.

Работа с родителями, родительскими комитетами, попечительскими советами:

- организация общих собраний родителей по вопросам обеспечения безопасности, совершенствования и содержания охраны, антитеррористической защищенности ДООУ, воспитания бдительности, ответственности за личную и коллективную безопасность у детей;
- организация участия родителей в обеспечении безопасности и оказании помощи ДООУ;
- повышение заинтересованности родительской общественности в совершенствовании технической оснащённости ДООУ;
- привлечение родительской общественности к участию в контроле качества оказания охранных услуг и проведении финансовых расчетов с охранными предприятиями, оплачиваемых за счет целевых взносов (пожертвований) родителей.

Персонал ДООУ:

- подготовка руководящих и педагогических работников к действиям по обеспечению безопасности, антитеррористической защищенности и противодействию экстремизму;
- проведение встреч педагогического состава с представителями правоохранительных органов по вопросам безопасности, антитеррористической защищенности ДООУ.

Правовые и организационные документы по безопасности ДОУ (делопроизводство):

- комплект действующих нормативных актов по обеспечению безопасности, антитеррористической защищенности;
- комплект внутренних приказов и документов ДОУ по обеспечению безопасности (обязанности должностных лиц, правила внутреннего распорядка, инструкции педагогическим работникам, инструкции охране, планы и схемы);
- номенклатура дел по направлениям безопасности: переписка, планы, материально-техническое обеспечение, тренировки, нормативные акты и т. д.

Методические документы по безопасности ДОУ:

- методические рекомендации по обеспечению безопасности, антитеррористической защищенности должностным лицам ДОУ, педагогическим работникам, охране;
- памятки и рекомендации для детей, персонала ДОУ и родителей;
- плакаты, стенды, буклеты, фильмы, комиксы.

Медицинское обеспечение безопасности, охраны труда и здоровьесберегающих технологий в ОУ.

Психологическое обеспечение:

- методики психологической подготовки к действиям в условиях ЧС;
- методики психологической реабилитации;
- тренинги, ролевые игры.

Кадровые и социально-бытовые меры (рассмотрены в главе 4).

Режим, обстановка, культура безопасности (рассмотрены в главе 4).

Органы управления образованием и взаимодействие с ними (рассмотрены в главе 3).

Инфраструктура, инженерные сооружения, организации по обеспечению эксплуатации инфраструктуры ДОУ и взаимодействие с ними (рассмотрены в главах 9 и 10).

К элементам системы безопасности ДОУ относятся также:

- жители прилегающих дворов, кварталов;
- шефские и близлежащие предприятия;
- арендаторы;
- иные объекты.

Со всеми этими лицами и организациями следует вести постоянную работу.

Организационные элементы: распределение функциональных обязанностей, режим, контроль.

Знания о возможных угрозах в ДОУ, способах раннего выявления опасностей; знания способов правильного противодействия опасностям.

Навыки правильного поведения и владения техническими средствами в ЧС;

Серьезное и правильное отношение к проблемам безопасности ДОУ.

Три последних элемента – это главные элементы системы и культуры безопасности. Тот самый «человеческий фактор», без которого все вложенные деньги и технические средства ничего не дадут. Наличие культуры безопасного

поведения иногда важнее других элементов системы безопасности. Эффективность этих элементов во многом определяется качеством преподавания курсов БЖ и ОБЖ.

На основе системного подхода необходимо обеспечить комплексный охват всех элементов системы безопасности ДООУ как единого целого. Только упорядоченность и согласованность всех элементов дают требуемое качество и эффективность системы безопасности ДООУ. Неправильное сочетание или неготовность отдельных элементов системы могут привести к крайне негативным последствиям.

В системе безопасности ДООУ, как и в окружающем мире, всегда есть элементы, процессы и явления, не поддающиеся регулированию и управлению (например, природные, гормональные процессы). Здесь многое зависит от знаний теории БЖ и методов анализа и прогнозирования, от выбора средств влияния на людей и окружающую среду.

Постоянное совершенствование системы безопасности, в т. ч. комплекса мер, знаний, умений и навыков по обеспечению безопасности дает педагогам, учащимся и родителям следующие преимущества перед лицом потенциальных угроз:

- повышает психологическую устойчивость в ЧС. Повышает стабильность мироощущения за счет сознания большей защищенности и выживаемости в ЧС. Способствует повышению статуса человека, обладающего знаниями по БЖ;

- способствует снижению потерь в условиях ЧС, экономии средств при их предотвращении и ликвидации последствий, позволяет управлять рисками;

- создает благоприятные условия для повышения эффективности и качества образовательного процесса, качества жизнедеятельности ДООУ, для защиты здоровья, благополучия, личного счастья и иных потребностей человека.

Общая система безопасности ДООУ должна дополняться следующими компонентами личной системы безопасности каждого работника и обучающегося:

- твердое знание законов и правил поведения;

- отсутствие вредных привычек, соблюдение рекомендуемых правил поведения и личной безопасности;

- умелое использование средств безопасности;

- самоконтроль и дисциплина;

- хорошая связь с правоохранительными органами;

- взаимопомощь товарищей по работе;

- нормальные отношения в семье и с окружающими.

Задача руководителя и коллектива ДООУ состоит в выявлении возможных опасностей, в создании адекватных им элементов (подсистем) безопасности и их интеграции в единую систему.

Примеры тестовых вопросов и заданий

Задание 1.

Необратимость, направленность, закономерность - это понятия, связанные с процессом ...

- а) воспитания;
- б) развития;
- в) социализации.

Задание 2.

Личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого и ребенка предполагает:

- а) субъект-субъектные отношения;
- б) объект-субъектные отношения;
- в) объект-объектные отношения.

Задание 3.

Какой характер носит предметная среда ДОО по отношению к ребёнку

- а) воспитательный;
- б) развивающий;
- в) коррекционный.

Задание 4.

Аксиомой является положение о том, что игра является ведущим видом деятельности.

Что главное связывает игру и социальное развитие?

- а) общие задачи;
- б) возможность индивидуального подхода;
- в) коллективная деятельность, предполагающая общение со взрослым и сверстниками.

Задание 5.

Основными частями программы индивидуальной программы с ребенком являются

(допишите недостающее):

- а) обоснование актуальности программы, психологический портрет ребенка;
- б) цель и задачи программы;
- в) содержание деятельности, план работы;
- г) ресурсное обеспечение программы;
- д) список литературы;
- е) мониторинг.

Задание 6.

Выделите основные два принципа организации содержания предметно-развивающей среды дошкольного учреждения:

- а) неординарности;
- б) зонирования;
- в) безопасности;
- г) стабильности.

Задание 7.

Педагогическая технология – это...

- а) конкретный план действий, создание инструкции, четкого алгоритма.
- б) система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенная целями и задачами, гарантирующая достижение конкретных результатов в обучении, воспитании и развитии воспитанников.
- в) совокупность приемов или операций практического, или теоретического освоения (познания) действительности.
- г) составной элемент метода обучения или воспитания, который имеет по отношению к нему частный характер.

Задание 8.

Планирование воспитателя включает в себя следующие виды планов (допишите недостающее):

- а) перспективный;
- б) календарный;
- в) комплексно–тематический.

Задание 9.

С точки зрения теории системного построения воспитательного процесса, воспитание – это

- А) человекознание;
- Б) создание условий для формирования личностных качеств;
- В) управление процессом развития личности.

Задание 10.

Согласно Конвенции ООН о правах ребенка, основная ячейка общества и естественная среда для роста и благополучия всех ее членов и особенно детей:

- А) образовательное учреждение;
- Б) социальное окружение;
- В) семья.

Задание 11.

Описание системы мониторинга эффективности педагогической деятельности включает в себя элементы:

- а) критерии и показатели эффективности педагогической деятельности;
- б) алгоритм осуществления индивидуальной работы с ребенком;
- в) формы и способы анализа и оценки;
- г) план осуществления диагностических процедур.

Задание 12.

Критериями технологичности являются...

- а) дополнительность;
- б) воспроизводимость;
- в) управляемость;
- Г) гуманистичность.

Задание 13.

Планирование воспитательно-образовательной работы – это:

- а) педагогическое моделирование деятельности воспитателя;

- б) оценка уровня воспитанности;
- в) прогнозирование желательных результатов.

Задание 14.

Расположите этапы проектирования педагогической деятельности в нужной последовательности

- [4] анализ полученных результатов;
- [2] разработка модели проекта деятельности;
- [3] реализация проекта деятельности;
- [1] моделирование, погружение в проблему.

Задание 15.

Если педагогическая цель – это предвидимый результат педагогической деятельности, то задачи – это...

- а) направления педагогической деятельности;
- б) критерии и показатели результата;
- в) частные цели, отражающие логику шагов в деятельности педагога по достижению искомого результата;
- г) постулаты, отражающие принципы деятельности педагога.

Задание 16.

В Законе РФ «Об образовании» от 01.01.01 г. N 3266-I под образованием понимается:

- а) процесс всестороннего гармоничного развития личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни;
- б) процесс получения знаний за счет централизованного обучения группы людей в течение определенного периода времени;
- в) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Задание 17.

Определите верную последовательность шагов при разработке и реализации воспитателем своей индивидуальной образовательной программы:

- [5] рефлексия деятельности
- [1] диагностика уровня профессионализма;
- [4] реализация индивидуальной образовательной программы;
- [3] поиск ресурсов развития;
- [2] программирование профессионального развития.

Задание 18.

К нормативно-правовым документам федерального уровня, регламентирующим образовательный процесс в ДООУ относятся:

- а) закон «Об образовании» Российской Федерации;
- б) Всеобщая декларация прав человека;
- в) постановление «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении»;

г) областная целевая программа «Развитие системы образования Татарстана в годах»;

д) устав образовательного учреждения.

Задание 19.

К какому виду дошкольных образовательных учреждений относятся эти задачи: 1) обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении детей в школу; 2) обеспечение присмотра, ухода, воспитания и развития детей раннего возраста; 3) обеспечение ранней социализации и адаптации детей к условиям ДООУ?

а) центр развития ребенка – детский сад;

б) детский сад компенсирующего вида;

в) детский сад для детей раннего возраста.

Задание 20.

Какие программы могут реализовываться взамен или в рамках основной образовательной деятельности за счет времени, отведенного на реализацию основных образовательных программ дошкольного образования:

а) дополнительные;

б) парциальные;

в) никакие;

г) специализированные;

д) примерные.

Задание 21.

Психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период – это...

а) социальная ситуация развития;

б) ведущий вид деятельности;

в) новообразования.

Задание 22.

Какой философский принцип провозглашает максимальный учет всего комплекса знаний о человеке в интересах его целенаправленного постижения и развития?

а) гуманистический;

б) антропологический;

в) герменевтический.

Задание 23.

Определите правильную последовательность действий в алгоритме мониторинга эффективности педагогической деятельности:

[5] оценка, анализ имеющихся результатов;

[6] определение рекомендаций к педагогической деятельности;

[3] подбор методов, планирование мониторинга;

[4] осуществление мониторинга;

[2] определение цели, критериев и показателей исследования;

[1] выявление проблем и противоречий.

Задание 24.

Укажите верную формулировку закономерности образовательного процесса:

а) результативность воспитания и обучения зависит от особенностей взаимодействия детей с окружающим миром;

б) результативность воспитания и обучения зависит от возрастных особенностей детей;

в) результативность воспитания и обучения зависит от уровня развития общества.

Задание 25.

Какой подход провозглашает рассмотрение процесса воспитания с учетом особенностей его участников?

а) возрастной;

б) индивидуальный;

в) деятельностный.

Задание 26.

Ведущим видом деятельности дошкольников является:

а) познание;

б) общение;

в) игра.

Задание 27.

Цели обучения и воспитания должны определяться ...

а) в зоне ближайшего развития ребенка;

б) в зоне актуального развития ребенка.

Вопросы для подготовки к экзамену:

1. Дошкольная педагогика как наука.
2. Воспитание - ведущая функция дошкольной педагогики.
3. Связь дошкольной педагогики с другими науками.
4. Роль биологических и социальных факторов в развитии ребенка.
5. Закономерности развития детей раннего возраста.
6. Закономерности развития детей дошкольного возраста.
7. Типы и функции современной семьи.
8. Факторы жизнедеятельности семьи.
9. Характеристика педагогической деятельности
10. Личностные качества педагога и его профессиональные функции и умения.
11. Структура педагогического процесса в ДООУ, его компоненты, их взаимосвязь.
12. Планирование целостного педагогического процесса в ДООУ.
13. Организация воспитательно-образовательной работы и контроль над ней.
14. Воспитание и развитие детей 1-го года жизни.
15. Особенности воспитания и развития детей 2-го года жизни.
16. Особенности воспитания и развития детей 3-го года жизни.
17. Адаптация детей к ДООУ.
18. Содержание, задачи, формы физического воспитания дошкольников.
19. Организация рационального питания в условиях ДООУ
20. Организация прогулок в детском саду.
21. Режим дня в ДООУ.
22. Оздоровительная работа в условиях ДООУ.
23. Значение, задачи и средства умственного воспитания дошкольников.
24. Специфика умственного воспитания детей раннего возраста.
25. Умственное воспитание детей старшего дошкольного возраста
26. Принципы обучения дошкольников.
27. Методы обучения детей дошкольного возраста.
28. Занятие – ведущая форма обучения дошкольников.
29. Специфика организации экскурсии в ДООУ.
30. Содержание, задачи и методы трудового воспитания дошкольников.
31. Формы и условия организации детского труда.
32. Виды детского труда.
33. Сенсорное воспитание дошкольников.
34. Содержание, задачи и методы художественно-эстетического воспитания.
35. Роль предметной среды в художественно-эстетическом воспитании дошкольников.
36. Виды творческой деятельности дошкольников, их характеристика.
37. Сущность и структура дидактических игр.

38. Виды дидактических игр.
39. Руководство дидактическими играми дошкольников.
40. Значение игрушек и требования к ним.
41. Классификация игрушек.
42. Специфика подбора игрушек для каждой возрастной группы.
43. Значение и виды музыкальных игр.
44. Особенности руководства музыкальными играми дошкольников.
45. Значение и виды подвижных игр.
46. Особенности руководства подвижными играми дошкольников.
47. Сущность и значение театрализованных игр.
48. Виды и особенности развития театрализованных игр.
49. Педагогическое руководство театрализованными играми дошкольников.
50. Значение и сущность строительно-конструктивных игр дошкольников.

Глоссарий

Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Амплификация - обогащение детского развития.

Вариативная часть основной общеобразовательной программы дошкольного образования - это часть основной общеобразовательной программы дошкольного образования, формируемая участниками образовательного процесса дополнительно к инвариантной, и отражающая: 1) видовое разнообразие учреждений (групп), наличие приоритетных направлений деятельности; 2) специфику социально-экономических, национально-культурных, демографических, климатических и других условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Вариативность среды - наличие в Организации или Группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическая сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Возрастная адекватность дошкольного образования - соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития детей.

Воспитанники - лица, осваивающие образовательную программу дошкольного образования, лица, осваивающие основную общеобразовательную программу с одновременным проживанием или нахождением в образовательной организации. **Доступность среды** - доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования.

Дошкольное детство - гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность.

Дошкольная образовательная организация - образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми.

Двигательная форма активности ребенка - овладение основными движениями.

Игровая деятельность - сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры.

Изобразительная форма активности ребенка - рисование, лепка, аппликация.

Индивидуализация образования - поддержка ребенка, построение его образовательной траектории или профессиональная коррекция особенностей его развития.

Индивидуализация дошкольного образования - построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.

Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями.

Качество образования - социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его состояние потребностям и ожиданиям общества, отдельных социальных групп в развитии и формировании жизненных, профессиональных, гражданских компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты образовательной деятельности учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.д., которые обеспечивают образование детей.

Коммуникативная деятельность - общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование - обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы; освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Материально-техническое обеспечение программы - учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы).

Механизмы развития ребенка - общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность.

Музыкальная форма активности ребенка - восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах.

Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или)

профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Образовательные области дошкольного образования: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Образовательные программы – программы, направленные на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ. Сюда входят программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования – документы государственного образца, характеризующие содержания образования и направленные на достижение определенных государством образовательных уровней.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

Образовательная деятельность - деятельность по реализации образовательных программ.

Образовательная среда - совокупность образовательного процесса, особенностей его организации, а также его программно-методического, учебно-материального, материально-технического, психолого-педагогического, медико-социального обеспечения (в том числе предметно-развивающей среды, ТСО, медицинского сопровождения, питания).

Образовательная среда - совокупность образовательного процесса, особенностей его организации, а также его программно-методического, учебно-материального, материально-технического, психолого-педагогического, медико-социального обеспечения (в том числе предметно-развивающей среды, ТСО, медицинского сопровождения, питания).

Образовательная среда для ребенка дошкольного возраста - предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по 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.

Обучающийся - физическое лицо, осваивающее образовательную программу.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Основные характеристики дошкольного образования - объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования.

Педагогическая диагностика - оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования.

Педагогический работник - физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Познавательно-исследовательская деятельность - исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними.

Полифункциональность материалов - разнообразное использование различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.; наличие в Организации или Группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Преимственность между дошкольным и начальным звеньями образования - это связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребёнка, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования.

Примерная основная образовательная программа - учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

Присмотр и уход за детьми - комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня.

Психологическая диагностика развития детей - выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя: психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий.

Развивающая образовательная среда - система условий социализации и индивидуализации детей.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Специальные условия образования - специальные образовательные программы, методы и средства обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья затруднено.

Средства обучения и воспитания - приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности.

Трансформируемость пространства - изменения предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Уровень образования - завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований.

Федеральный государственный образовательный стандарт - совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Федеральные государственные требования - обязательные требования к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, утверждаемые в соответствии с настоящим Федеральным законом уполномоченными федеральными органами исполнительной власти.

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Целевые ориентиры дошкольного образования представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей.

Экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения которых определяются Правительством Российской Федерации.

Информационные источники:

Литература основная:

1. Вердиев, Д.М. Программно-целевой подход к управлению образованием / Д.М. Вердиев // Преподаватель высшей школы в XXI веке = The Teacher of a Higher School in the 21-st century: труды междунар. науч.-практ. Интернет-конф. / ред. Т.Е. Исаева; РГУПС. – Ростов н/Д, 2010. – Сб. 8, Ч. 2. – С. 170-173.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Неретина, Т. Г. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]: учеб. пособие по коррекционной педагогике / сост. Т. Г. Неретина, С. В. Клевесенкова, Е. Е. Угринова и др.; под общ. ред. Т. Г. Неретиной. - 3-е изд., стереотип. - М.: ФЛИНТА, 2014. - 186 с. - ISBN 978-5-9765-1206-1.

<http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=406357>

4. Арсентьева В.П. Игра - ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: Учебное пособие / В.П. Арсентьева. - М.: Форум, 2009. - 144 с.: 60x90 1/16. - (Высшее образование). (обложка) ISBN 978-5-91134-280-7, 2000 экз. <http://znanium.com/bookread.php?book=148093>

5. Коротких О.В. Воспитание детей в духе миролюбия в традициях народной педагогики: Монография / О.В. Коротких. - М.: ИНФРА-М, 2012. - 128 с.: 60x88 1/16. - (Научная мысль). (обложка) ISBN 978-5-16-005175-8, 100 экз. <http://znanium.com/bookread.php?book=240730>

Дополнительная литература:

1. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации /Сост. Н.В. Нищева. - Спб., “ДЕТСТВО-ПРЕСС”, 2006. - 128 с.

2. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Интеркультурная педагогика младшего возраста: Учебник / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. - М.: Форум, 2011. - 400 с.: 60x90 1/16. (переплет) ISBN 978-5-91134-500-6, 1000 экз. <http://znanium.com/bookread.php?book=220936>

3. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Интеркультурная педагогика младшего возраста: Учебник / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. - М.: Форум, 2011. - 400 с.: 60x90 1/16. (переплет) ISBN 978-5-91134-500-6, 1000 экз. <http://znanium.com/bookread.php?book=220936>

4. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении (материалы научно-практической конференции) [Электронный ресурс]. - Иркутск: ИИПКРО, 2012. - 125 с.

<http://www.znanium.com>

5. Турченко, В. И. Дошкольная педагогика [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В. И. Турченко. - 3-е изд., стер. - М.: Флинта, 2013. - 256 с. - ISBN 978-5-9765-090 <http://znanium.com/bookread.php?book=466421>

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК